

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

VERS UNE APPROCHE INTERCULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE
L'ORCHESTRE À CORDES DE LA PREMIÈRE SECONDAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CHANTAL LAURIN

DÉCEMBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier monsieur Gilles Lapointe et madame Louise Julien, membres de mon comité d'évaluation, qui grâce à leurs précieux conseils, ont permis de bonifier mon travail particulièrement lors du Séminaire de présentation du projet de recherche.

J'aimerais également remercier l'équipe d'enseignants des cours particuliers (cordes) du collège Regina Assumpta et mes élèves qui ont accepté d'expérimenter des contenus et des approches pédagogiques novatrices et qui m'ont encouragée à persévérer tout au long de ce projet, ainsi que la direction du collège Regina Assumpta qui m'a fourni un environnement propice à la réalisation de cette recherche.

Je tiens aussi à remercier, ma sœur, Isabelle Laurin, directrice des affaires publiques à l'Association canadienne-française de l'Alberta, qui m'a prodigué de précieux commentaires, mon conjoint Frédéric Caron qui m'a supportée et encouragée tout au long de cette aventure, mes deux filles Laetitia et Magalie qui ont su partager leur maman avec l'ordinateur, ainsi que mes parents pour leur soutien indéfectible et mes amis pour leur patience et leur compréhension.

Enfin, ce mémoire n'aurait pas pu être réalisé sans l'aide et le soutien précieux de ma directrice, madame Nicole Carignan, du département d'éducation et de formation spécialisées de l'UQAM. Son immense patience, sa grande compréhension, son dévouement, son encouragement et ses judicieux conseils m'ont permis de mener à terme cette recherche.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
ÉTAT DE LA SITUATION ET ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Changements socio-historiques dans un contexte de pluriethnicité	3
1.1.1 Contexte d'immigration au Canada et au Québec	3
1.1.2 Contexte linguistique au Québec	6
1.1.3 Contexte scolaire : vers la déconfessionnalisation du système scolaire	8
1.1.4 Contexte scolaire : les élèves et les enseignants	9
1.2 Programme du MELS en enseignement de la musique au secondaire	12
1.2.1 Historique du programme d'éducation musicale	12
1.2.2 Mission de l'école	13
1.2.3 Fondements du programme : les compétences	14
1.3 Formation des enseignants en musique du primaire et du secondaire	17
1.3.1 Formation préuniversitaire.....	17
1.3.2 Formation universitaire à l'enseignement de la musique au préscolaire, au primaire et au secondaire.....	21
1.4 Débouchés professionnels	25
1.5 Recherche en éducation musicale	25
1.5.1 Musique, musique ou musiques ?	26
1.5.2 Intégration et institutionnalisation de la musique	29
1.6 Matériel didactique et pédagogique pour l'ensemble de l'orchestre à cordes... 31	
1.7 Pertinence de la recherche	33

1.8	Question centrale de recherche	34
CHAPITRE 2		
	CADRE DE RÉFÉRENCES THÉORIQUE.....	35
2.1	Concepts à l'étude.....	35
2.1.1	Éducation interculturelle.....	35
2.1.2	Ethnocentrisme	38
2.1.3	Enseignant : passeur culturel	39
2.1.4	Compétence interculturelle	42
2.2	Modèle Musique-Culture de Titon (2009).....	44
2.3	Objectifs de la recherche	48
CHAPITRE 3		
	MÉTHODOLOGIE.....	50
3.1	Contexte du projet de recherche	50
3.2	Type de recherche.....	57
3.3	Collecte des données.....	57
3.3.1	Caractéristiques du matériel sélectionné.....	58
3.3.2	Sources utilisées.....	58
3.3.3	Sélection du matériel	59
3.4	Traitement des données	60
3.4.1	Analyse du contenu technique des pièces musicales et sémantique du matériel (partitions musicales, audio, visuel, audio-visuel et écrit)	60
3.4.2	Cadre d'analyse pour la sélection du matériel	61
3.5	Limites de la présente recherche.....	64
CHAPITRE 4		
	PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RÉSULTATS	65
4.1	Sélection des pièces musicales selon leurs caractéristiques techniques	65
4.2	Présentation et description des pièces musicales choisies selon notre modèle ..	75
4.3	Présentation et description du matériel d'accompagnement	100

4.3.1 Analyse sémantique d'un exemple de pièce musicale choisie	101
4.3.2 Analyse sémantique du matériel d'accompagnement (audio, visuel et audio-visuel).....	103
4.3.3 Analyse sémantique du matériel d'accompagnement (écrit).....	109
4.4 Élaboration des différentes planifications annuelles	113
4.4.1 Danse et musique.....	113
4.4.2 Notations musicales.....	118
4.4.3 Mort et musique.....	122
PROSPECTIVES ET CONCLUSION	128
BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE.....	134

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Population immigrante admise au Québec de 1998 à 2007 selon le statut d'admissibilité en 2009, par année d'admission.....	15
1.2	Apport du programme de musique au programme de formation.....	24
2.1	Quatre dimensions du modèle Musique-Culture de Titon (2009).....	54
2.2	Éléments du modèle Musique-Culture de Titon (2009) retenus pour notre modèle.....	55
2.3	Notre cadre de références théorique pour développer la compétence interculturelle chez les élèves inscrits en musique orchestre à cordes.....	57

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Population immigrée selon la période d'immigration par la connaissance du français et de l'anglais, Québec, 2006.....	17
1.2	Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes selon le lieu de naissance et la langue d'enseignement (français) pour tout le Québec.....	19
1.3	Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes selon le lieu de naissance et la langue d'enseignement (français) pour la région de Montréal.....	20
1.4	Cursus du baccalauréat en enseignement de la musique au préscolaire, au primaire et au secondaire, proposé par les universités québécoises pour l'année 2009-2010.....	31
3.1	Population réginiennne selon la langue maternelle des élèves.....	59
3.2	Population réginiennne selon la langue parlée des élèves.....	60
3.3	Pré-expérimentation des activités réalisées par les élèves en classe de musique orchestre à cordes sous le thème de la dénonciation.....	62
3.4	Fiche d'analyse technique.....	71
3.5	Fiche d'analyse sémantique.....	72
4.1	Liste des 50 pièces de l'échantillon.....	75
4.2	Liste des pièces de l'échantillon par résultat.....	76
4.3	Fiche d'analyse technique : Partition n° 1 <i>Noche Latina</i> = Rejetée.....	79
4.4	Fiche d'analyse technique : Partition n° 5 <i>The Waltzing Cat</i> = Conservée...	81
4.5	Fiche d'analyse technique : Partition n° 3 <i>Moonlight Tango</i> = Choisie.....	83
4.6	Fiche d'analyse technique : Partition n° 7 : <i>Pavane pour un infante défunte</i>	85
4.7	Fiche d'analyse technique : Partition no 9a : <i>Dance Suite for String Orchestra</i>	86

4.8	Fiche d'analyse technique : Partition n° 11 : <i>Minimusic</i>	88
4.9	Fiche d'analyse technique : Partition n° 14 : <i>Neil Gow's Lament</i>	90
4.10	Fiche d'analyse technique : Partition n° 16 : <i>Bio Rhythms</i>	92
4.11	Fiche d'analyse technique : Partition n° 20 : <i>Roses from the south waltzes</i> ..	94
4.12	Fiche d'analyse technique : Partition n° 22 : <i>Seventh Symphony</i>	96
4.13	Fiche d'analyse technique : Partition n° 26 : <i>Pie Jesu</i>	98
4.14	Fiche d'analyse technique : Partition n° 33 : <i>Hopak Dance</i>	100
4.15	Fiche d'analyse technique : Partition n° 35 : <i>Banana Boogie</i>	102
4.16	Fiche d'analyse technique : Partition n° 42 : <i>Rhythms of Africa</i>	104
4.17	Fiche d'analyse technique : Partition n° 46 : <i>The Wraggle-Taggle Gypsies</i> ..	106
4.18	Fiche d'analyse technique : Partition n° 49 : <i>Momentum</i>	108
4.19	Fiche d'analyse sémantique (pièce musicale) <i>Hopak Dance</i>	110
4.20	Fiche d'analyse sémantique (court-métrage) <i>Le p'tit bal perdu</i>	112
4.21	Fiche d'analyse sémantique (production musicale) <i>Brooms</i>	114
4.22	Fiche d'analyse sémantique (audio) <i>La chambre blanche</i>	117
4.23	Fiche d'analyse sémantique (texte) <i>Composer avec la mort</i>	119
4.24	Fiche d'analyse sémantique (texte) <i>Le dormeur du val</i>	121
4.25	Planification annuelle 1 : <i>Danse et musique</i>	123
4.26	Tableau servant à l'analyse de la production musicale <i>Brooms</i>	124
4.27	Liste du matériel audio, visuel audio-visuel et écrit complémentaire aux activités proposées dans la planification 1 <i>Danse et musique</i>	126
4.28	Planification annuelle 2 : <i>Notations musicales</i>	128
4.29	Liste du matériel audio, visuel audio-visuel et écrit complémentaire aux activités proposées dans la planification 2 <i>Notations musicales</i>	131

4.30	Planification annuelle 3 : <i>Mort et musique</i>	132
4.31	Liste du matériel audio, visuel audio-visuel et écrit complémentaire aux activités proposées dans la planification 3 <i>Mort et musique</i>	135

RÉSUMÉ

L'augmentation du flux migratoire a amené plusieurs transformations tant politiques, que sociales, et éducationnelles au sein de la société québécoise. Sur le plan scolaire, l'école doit prendre en compte l'augmentation de la diversité ethnoculturelle. Dans un tel contexte, les acteurs de l'école québécoise, plus précisément les directions, les directions-adjointes et les enseignants doivent revoir les approches pédagogiques, mais aussi le matériel didactique à proposer aux élèves. Dans cette perspective, cette recherche vise à proposer des pratiques pédagogiques innovantes en enseignement de la musique de la première secondaire en contexte pluriculturel. Plus particulièrement, elle propose un modèle d'enseignement favorisant l'apprentissage de l'orchestre à cordes dans une perspective d'éducation interculturelle.

Dans cette optique, les objectifs découlant de la question centrale de notre recherche sont: Objectif 1 : Développer un cadre de références théorique et conceptuel qui inspiré par les contenus d'enseignement/apprentissage, permettrait aux élèves inscrits en musique orchestre à cordes de la première secondaire, à devenir des passeur culturel, Objectifs 2 : Opérationnaliser, à partir de ses critères constitutifs, la sélection des pièces musicales à apprécier et à interpréter et/ou la création de matériel didactique et/ou pédagogique répondant aux exigences du programme de formation de l'école québécoise du MELS (2006), Objectif 3 : Proposer des planifications annuelles qui prendront en compte des contenus de *savoir*, de *savoir-faire* et de *savoir-être*.

Cette recherche est de type qualitatif et exploratoire. En s'inspirant du modèle de Musique-Culture tel que développé par Titon (2009), du concept de passeur de culture de Zakhartchouk (1999), de la compétence de communication interculturelle de Lussier (2008), et des trois compétences disciplinaires du MELS (2006) nous avons élaboré des grilles d'analyse qui nous ont permis de procéder dans un premier temps à l'analyse technique des pièces musicales, puis à l'analyse sémantique du matériel audio, visuel, audio-visuel et écrit. Cette étude a permis de démontrer que certains critères peuvent aider les enseignants à mieux sélectionner le matériel proposé en classe par une approche interculturelle de l'enseignement de la musique (orchestre à cordes). Cette dernière a également démontré que l'éducation musicale interculturelle ne suggère pas seulement d'acquérir des connaissances culturellement diversifiés, mais de percevoir ces contenus de connaissance comme des ressources et des défis stimulants à relever plutôt que des problèmes difficiles à résoudre.

MOTS CLÉS : éducation musicale interculturelle, orchestre à cordes, passeur de culture, compétence à la communication interculturelle.

INTRODUCTION

Ce présent mémoire est le fruit d'une longue réflexion amorcée à la suite d'une situation survenue dans ma pratique professionnelle d'enseignante de musique orchestre à cordes au secondaire. Au début de chaque année scolaire, je demande à mes nouveaux élèves de la première secondaire de se présenter un à la suite de l'autre et de me parler de leur parcours musical antérieur. Ces informations, si anodines soient-elles, sont importantes, car elles m'aident à mieux adapter mon enseignement. Il y a de cela quelques années, une élève a mentionné qu'elle jouait du violon. Afin de m'assurer de la qualité de son instrument, je lui ai demandé de m'apporter ledit violon. À ma grande surprise, l'élève m'apporta une vièle « erhu » chinoise. Bien que ces deux instruments soient destinés à la musique savante, leur jeu en est complètement différent : l'un se déposant sur la cuisse, l'autre sur la clavicle; l'un ayant deux cordes, l'autre en ayant quatre; l'un dont la technique demande de manier l'archet entre les deux cordes, l'autre, de manier l'archet au-dessus des quatre cordes. J'étais stupéfaite! J'étais confrontée au choc des cultures! J'étais stupéfaite non pas parce que l'élève m'avait apporté un instrument qui sortait totalement de mon cadre de référence, mais par tout ce que cette situation impliquait. Le fait qu'il y ait des instruments de musique différents à travers le monde impliquait des façons d'apprendre différentes (transmission orale, partition écrite, imitation, improvisation, etc.), mais aussi, des représentations différentes du mot musique. En tant qu'enseignante, j'ai donc senti l'urgence d'agir en revoyant ma façon d'enseigner, mais en ayant également un regard critique sur mes contenus de cours.

Ce mémoire propose donc dans le premier chapitre un survol des changements socio-historiques dans le contexte pluriethnique du Canada et plus précisément du Québec, du programme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en enseignement de la musique au secondaire, de la formation des enseignants¹ en musique du primaire et du secondaire, des débouchés professionnels, de la recherche en éducation musicale, du matériel didactique et pédagogique pour l'enseignement de l'orchestre à cordes permettant de dresser

¹ Dans le cadre de ce mémoire, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

l'état de la situation. Le deuxième chapitre mettra en évidence le modèle Musique-Culture et différents concepts, dont l'éducation interculturelle, l'ethnocentrisme, l'enseignant passeur de culture et la compétence interculturelle, permettant de comprendre le cadre de références sur lequel s'appuie cette recherche. Le troisième chapitre propose la méthodologie soit les étapes à suivre pour effectuer la recherche, c'est-à-dire le contexte du projet, le type de recherche, la collecte de données, le traitement des données et les limites. Enfin, le quatrième et dernier chapitre présentera la description des données et, l'analyse et l'interprétation des résultats.

CHAPITRE 1

ÉTAT DE LA SITUATION ET ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE

L'état de la situation et les éléments de la problématique permettent de décrire les aspects constitutifs du premier chapitre en lien avec l'enseignement de la musique au secondaire. Dans une société pluriculturelle comme le Québec, les pratiques enseignantes sont confrontées au défi de la diversité et de la différence. Dans le premier chapitre, nous présentons les sept sections suivantes : 1) les changements socio-historiques dans un contexte de pluriethnicité (1.1); 2) les programmes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en enseignement de la musique au secondaire (1.2); 3) la formation des enseignants en musique du primaire et du secondaire (1.3); 4) les débouchés professionnels (1.4); 5) la recherche en éducation musicale (1.5); 6) la sélection du matériel didactique et pédagogique pour l'enseignement de l'orchestre à cordes au premier cycle du secondaire (1.6); 7) la pertinence de la recherche (1.7); et enfin 8) la question centrale de recherche (1.8).

1.1 Changements socio-historiques dans un contexte de pluriethnicité

La mobilité des populations de la planète et le flux migratoire ne cessent d'augmenter occasionnant des transformations dans la composition des sociétés d'accueil. Dans cette présente section, il est question du contexte pluriethnique dû à l'immigration au Canada et au Québec (1.1.1), du contexte linguistique au Québec (1.1.2), du contexte scolaire relativement à la déconfectionnalisation des commissions scolaires (1.1.3) et du contexte scolaire relativement aux élèves et aux enseignants (1.1.4).

1.1.1 Contexte d'immigration au Canada et au Québec

D'entrée de jeu, on ne peut pas parler de contexte d'immigration au Canada et au Québec sans rappeler la présence des premières nations et des Inuits ainsi que celle du poids relatif de l'histoire du Canada et du Québec dans l'empire colonial français des Amériques. D'une part, en termes d'établissement, les ancêtres des premières nations, soit les Amérindiens, sont arrivés sur le continent il y a quelques dizaines de milliers d'années, tandis que les Inuits y sont depuis moins de dix mille ans. D'autre part, peu d'entre nous ont appris que

L'histoire de l'Amérique française ne s'arrête pas le 10 février 1763. [...] une Nouvelle-France avait été sacrifiée, celle du froid, du castor, mais il restait celles du sucre, du café et en partie celle du poisson. [...] les années 1763-1789 seront

les plus productives de l'empire colonial français. [En effet,] Saint-Domingue fournit 40 % de la production mondiale de sucre et plus de 50 % celle du café. [Conséquemment], la France a eu plus de difficultés à se remettre de la perte de Saint-Domingue (aujourd'hui Haïti) que de celle du Canada [...] puisque les Antilles françaises étaient considérées comme étant les colonies les plus riches du monde. Conséquemment, entre 1717 et 1752, le nombre d'esclaves passe de 24 000 à 172 000 à Saint-Domingue et de 14 500 à 65 000 dans les îles de la Martinique et de la Guadeloupe. (Boucher, 2004, p. 9)

Ceci étant dit, l'immigration n'est pas un phénomène nouveau au Canada. En effet, selon Berthelot (1991) entre 1608 et 1750, le nombre de personnes qui s'installent en Nouvelle-France passe de 10 000 à 60 000. Puis, entre 1769 et 1774, le Canada promet des terres fertiles gratuites ce qui a pour conséquence d'attirer environ 20 000 immigrants provenant des îles Britanniques. Avec l'Acte de Québec en 1774 « qui permit de reconnaître la réalité culturelle et les institutions canadiennes-françaises » (Berthelot, 1991, p. 8), 40 000 Américains immigrèrent au Canada, dont 6 000 sur les terres que forment actuellement le Québec. Entre 1816 et 1851, environ un million d'immigrants provenant des îles Britanniques, de l'Écosse et de l'Irlande débarquent à Québec, à Montréal et dans les ports de l'Atlantique. C'est la première vague d'immigration. Par ailleurs, il est intéressant de rappeler qu'en 1750, la Nouvelle-France compte plus de 4 000 Noirs et que le Canada en compte plus de 50 000 en 1860. Toutefois, Berthelot (1991) rappelle que :

Les écrits québécois de l'époque présentent la vitrine complète des stéréotypes en vogue au XIX^e siècle quant à l'infériorité biologique des Noirs. Au Québec, ils connurent une situation socio-économique peu enviable et malgré les liens de solidarité qui se tissèrent avec les travailleurs québécois, ils furent victimes d'une discrimination et d'une ségrégation plus ou moins ouvertes. Ce qui fait dire à Daniel Guay, qui a scruté l'histoire des Noirs durant ce siècle, que l'ethnocentrisme et le racisme sont inscrits dans la culture québécoise. (p. 10)

Puis, dans la première moitié du XIX^e siècle, le Québec représente principalement une porte d'entrée pour l'immigration canadienne. Par contre, plusieurs milliers d'immigrants s'installent dans les villes de Québec et de Montréal, mais aussi dans les Cantons de l'Est, l'Outaouais et la Gaspésie. Affirmant ainsi son caractère de pays d'établissement, le Canada adopte, en 1869, la première loi fédérale de l'immigration. Berthelot (1991) nous rappelle que cette loi accorde la « priorité aux cultivateurs, aux ouvriers agricoles et aux domestiques

en provenance des îles Britanniques, des États-Unis et de l'Europe de l'Ouest ». (p. 10) De plus, entre 1902 et 1914, le gouvernement canadien met en place le plus important programme d'immigration de son histoire. Ainsi, le plan Sifton permet à trois millions d'immigrants de s'établir dans l'Ouest, au Québec et en Ontario afin de combler les pénuries de main-d'œuvre.

Au Québec, bien que le taux d'immigration soit faible, le paysage ethnique de Montréal est profondément modifié. En 1921, la ville compte une proportion de 12 % d'allophones (Linteau, 1982). Les Juifs représentent le groupe le plus important, suivi par les Italiens. À l'époque, les élites canadiennes-françaises n'étaient toujours pas capables de concevoir que leur société puisse être en mesure d'assurer l'intégration culturelle des immigrants. Selon Harvey (1987), « les nationalistes considéraient que les immigrants allophones ne pourraient jamais s'identifier à la conscience historique des Canadiens français ». (p. 14) Les actions de l'Église abondaient dans le même sens, et pour elle, la langue et la religion ne faisaient qu'un.

Ce n'est qu'en 1962 que, sous la gouverne du conservateur John Diefenbaker, le Canada met en place une politique dite universelle de sélection des immigrants sans égard à la race, à l'origine nationale ou au pays de provenance. D'autre part,

jusqu'à la Révolution tranquille, le Québec d'après-guerre a vécu sous la férule du gouvernement conservateur et autoritaire de l'Union nationale de Maurice Duplessis. L'État québécois qui ne se sent guère concerné par l'intégration des immigrants, ne dispose d'aucune structure d'accueil à cet effet. (Berthelot, 1991, p. 23)

Et c'est en 1968 que le Québec décide de se doter d'un ministère de l'Immigration afin de sélectionner les immigrants répondant aux besoins en main-d'œuvre et de veiller à leur intégration à la communauté francophone. Par la suite, quatre ententes fédérales-provinciales viendront solidifier les pouvoirs du Québec en matière d'immigration, dont la dernière; l'entente McDougall-Gagnon-Tremblay, de 1991, qui confère au Québec « l'entière responsabilité de sélectionner et d'intégrer les immigrants travailleurs et les immigrants d'affaires. De plus, le Québec se voit assurer le pouvoir de sélectionner 25 % de l'immigration canadienne en raison de son poids démographique à l'intérieur du Canada ». (Gaudet, 2005, p. 30)

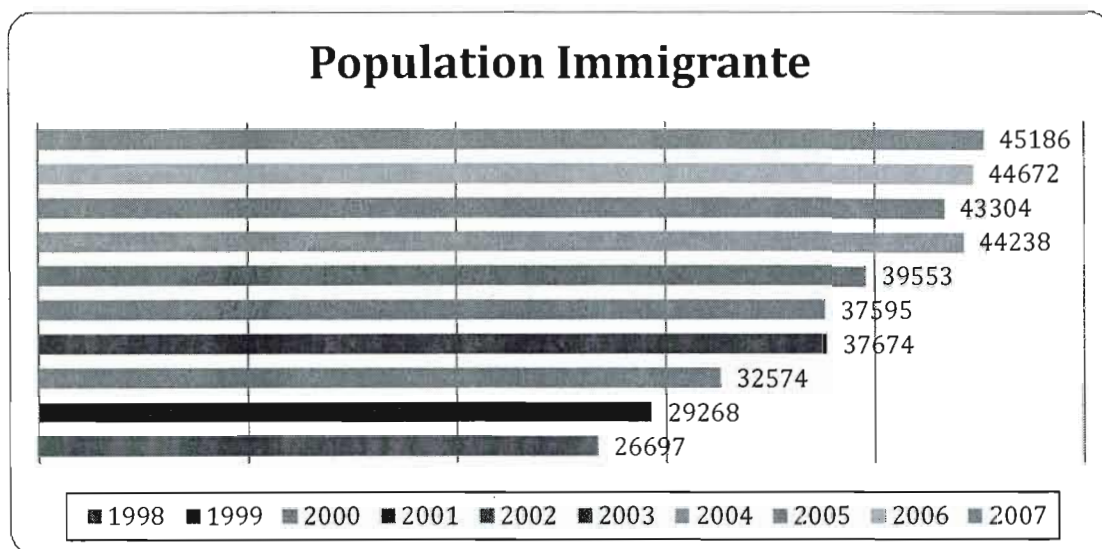


Figure 1.1 Population immigrante admise au Québec de 1998 à 2007 selon le statut d'admissibilité en 2009, par année d'admission.
(Tirée du Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2009)

Enfin, donnant suite à la Convention de Genève sur le statut des réfugiés de 1951, la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés du Canada voit le jour en juin 2002. Compte tenu du nombre d'immigrants admis au Québec au cours des années 1998 à 2007 selon le statut d'admissibilité, c'est-à-dire au fichier d'inscription des personnes assurées (FIPA) de la Régie de l'Assurance Maladie du Québec (RAMQ), en 2009, ce plan met l'accent sur l'accueil des immigrants et leur insertion sur le marché du travail.

Ce plan d'action vise à définir le profil des immigrants qui entrent au pays : leurs caractéristiques, leur langue, leur religion et leur culture afin de fournir les outils nécessaires à leur intégration socioculturelle, économique et linguistique.

1.1.2 Contexte linguistique au Québec

Plus d'une centaine de langues étrangères sont parlées par les immigrants au Québec (Pagé, 2006). Pour comprendre le phénomène, il faut remonter aux décennies 1970 et 1980. En effet, entre 1974 et 1983, le Québec accueille 224 812 immigrants. Cette immigration, beaucoup plus diversifiée que dans les années précédentes, inclut entre autres des immigrants

provenant des Antilles (15 %) et d'Asie (19,9 %). Les enfants peu scolarisés ou déstabilisés par une immigration hâtive ont amené l'école québécoise à travailler avec une nouvelle population d'élèves (Laperrière, 1984). De plus, la présence croissante d'élèves non francophones dans les écoles a eu pour conséquences la création de plusieurs lois linguistiques, notamment la loi 22 en 1974 qui « consacra le passage définitif du bilinguisme officiel à l'unilinguisme officiel et indiqua, quoique timidement, que l'État québécois souhaitait que l'intégration des immigrants se fasse en français ». (Rousseau, 2006, p. 71).

Bien que l'article 1 de la loi 22 proclame que le français est la langue officielle du Québec, celle-ci est moins tranchante en ce qui a trait à la langue d'enseignement parce qu'elle donne droit, à l'école anglaise, aux enfants maîtrisant déjà cette langue (Rousseau, 2006; Ferland, 1987). Puis, en 1977, la loi 101 ou Charte de la langue française est adoptée par le gouvernement du Parti Québécois, dans le but de « proclamer le caractère officiel du français au Québec et de favoriser son rayonnement ». (Rousseau, 2006, p. 67)

Cette loi ne limite l'accès à l'école anglaise qu'aux enfants dont l'un des deux parents a fréquenté un établissement scolaire primaire anglophone ou aux enfants de familles dont un des enfants a reçu son instruction dans une institution primaire ou secondaire anglophone au Canada. Conséquemment, les immigrants et les Québécois francophones doivent envoyer leurs enfants à l'école francophone (Pagé, 2006).

Le tableau 1.1 montre que, des années précédant 1976 aux années 2000, le taux d'immigrants ne parlant que le français a augmenté, passant de 20,0 % à 36,2 %. Durant la même période, le taux d'immigrants parlant le français et l'anglais a diminué, passant de 53,5 % à 41,5 %; le taux de ceux connaissant le français est passé de 73,5 % à 77,7 %; le taux de ceux parlant l'anglais est passé de 21,6 % à 16,5 % et enfin, le taux de ceux qui ne connaissent ni le français ni l'anglais est passé de 4,9 % à 5,6 %.

Tableau 1.1
Population immigrée selon la période d'immigration par la connaissance du français et de l'anglais, Québec, 2006.

Total	Français seulement	Français et anglais	Connaissant le français	Anglais seulement	Ni français, ni anglais
Avant 1976	20,0	53,5	73,5	21,6	4,9
1976-1980	26,7	55,3	82,0	13,0	5,0
1981-1985	27,3	53,3	80,6	13,7	5,6
1986-1991	25,9	52,2	78,1	17,1	4,8
1991-1995	29,0	47,2	76,3	18,4	5,3
1996-2001	33,0	38,7	71,7	18,4	6,6
2001-2006	36,2	41,5	77,7	16,5	5,6

Source : Statistique Canada, Recensement de 2006, Compilation spéciale du MRCl.

Traditionnellement, la langue française et la religion catholique sont considérées comme des piliers de la société par les élites canadiennes-françaises. Cependant, au fur et à mesure des changements socio politiques, leur poids relatif s'est transformé. La langue française est devenue la langue d'intégration des immigrants et la langue commune de communication au Québec. Conséquemment, le système scolaire québécois a favorisé le passage de commissions scolaires confessionnelles à des commissions scolaires linguistiques.

1.1.3 Contexte scolaire : vers la déconfectionnalisation du système scolaire

En 1867, à la suite de l'adoption, à Londres, du *British North America Act* (Acte de l'Amérique du Nord britannique ou BNA Act), l'article 93 donne aux provinces la compétence exclusive en matière d'enseignement et d'éducation. Les provinces doivent en contrepartie conserver la nature confessionnelle déjà existante à leur entrée dans la fédération. Dans le cas du Québec, le système scolaire protège certains droits confessionnels, dont celui des catholiques et des protestants. Ce n'est qu'en 1997 que la Constitution canadienne est modifiée pour que cet article en vigueur depuis 130 ans cesse d'être effectif. Cette modification a été approuvée par l'Assemblée nationale du Québec et par le Parlement du Canada (Laberge, 2005).

C'est donc, en 1999, que les commissions scolaires deviennent linguistiques. Puis, en 2000, l'adoption de la loi 118 déconfectionnalise le système scolaire. L'Assemblée nationale du Québec adopte la clause dérogatoire de la Charte canadienne des droits et libertés (art. 33) afin de maintenir l'enseignement religieux dans les écoles pour une durée de cinq ans. Durant cette période de transition, l'enseignement confessionnel est réduit de moitié et les

animateurs de pastorale sont progressivement remplacés par des animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (Morin, 2006).

Ainsi, la Confédération des Syndicats Nationaux (CSN) (2005), qui prend position lors du débat sur « La place de la religion à l'école », invoque

[...] que l'école publique doit assurer le plein respect des droits fondamentaux de tous les élèves quelles que soient les croyances de leurs parents en matière de religion, et que le retrait des enseignements confessionnels catholique et protestant pourra enfin permettre à tous les enfants de fréquenter la même école publique commune, sans distinction de religion. (p. 7)

En 2005, à la suite des recommandations de la CSN et d'autres organismes, le projet de loi 95 complète la déconfessionnalisation du système scolaire (Morin, 2006). L'Assemblée nationale reconduira la clause dérogatoire pour trois ans dans le but de développer les programmes d'études, de permettre la formation et le perfectionnement des enseignants et l'acceptation du changement par les parents québécois (CSN, 2005). En 2008, en remplacement de l'enseignement religieux confessionnel dans les écoles, le cours d'éthique et de culture religieuse devient obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire (Morin, 2006).

En guise de rappel, nous avons vu que les différentes lois mises en place pour favoriser l'apprentissage du français à l'école et la déconfessionnalisation du système scolaire ont transformé le paysage scolaire québécois. Ces transformations ne peuvent être comprises sans dresser le portrait de la population fréquentant les écoles du Québec et de Montréal.

1.1.4 Contexte scolaire : les élèves et les enseignants

Dans cette section, nous décrivons le profil des élèves et des enseignants. Depuis 2000, les effectifs scolaires ont diminué au Québec d'une part, et de l'autre, l'effectif scolaire s'est beaucoup diversifié. Les tableaux 1.2 et 1.3 démontrent ces changements. Il est à noter que le lieu de naissance des jeunes ne représente pas nécessairement leur nationalité d'origine. Certains élèves peuvent avoir comme lieu de naissance le Québec et être d'une origine autre. Le tableau 1.2 représente l'effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes, c'est-à-dire des élèves du préscolaire, primaire et secondaire, selon le lieu de naissance et la langue d'enseignement pour tout le Québec. Pour les besoins de cette

recherche, nous conservons uniquement les données des élèves dont la langue d'enseignement est le français.

Tableau 1.2

Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes selon le lieu de naissance et la langue d'enseignement (français) pour tout le Québec

Lieu de naissance	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Québec	903 210	894 180	882 617	867 578	847 930
Ailleurs au Canada	19 945	19 294	18 684	18 109	17 473
À l'étranger	59 479	61 652	63 529	66 051	68 204
Total	982 634	975 126	964 830	951 738	933 607

Source : Ministère de l'Éducation, Déclaration pour l'effectif jeune en formation générale (DCS), octobre 2008

Bien que le nombre global d'élèves fréquentant l'école au Québec, dont la langue d'enseignement est le français, diminue, il est intéressant de constater que le nombre d'élèves provenant de l'étranger n'a cessé de croître depuis les dernières années. En effet, ce nombre passe de 59 479 en 2003-2004 à 68 204 en 2007-2008. Les élèves nés au Québec ou ailleurs au Canada passent respectivement de 903 210 et 19 945 en 2003-2004 à 847 930 et 17 473 en 2007-2008.

Par ailleurs, le tableau 1.3 représente l'effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes selon le lieu de naissance et la langue d'enseignement plus spécifiquement à la région de Montréal. Le tableau 1.3 démontre sensiblement la même réalité que le tableau 1.2. En effet, bien que le nombre global d'élèves fréquentant l'école à Montréal, dont la langue d'enseignement est le français, diminue, le nombre d'élèves provenant de l'étranger augmente. Le nombre d'élèves nés à l'étranger qui passe de 36 945 en 2003-2004 à 38 575 en 2007-2008 est en légère hausse tandis que le nombre d'élèves nés au Québec représente une légère baisse soit 143 137 en 2003-2004 à 135 672 en 2007-2008. Nous constatons ainsi l'augmentation du pourcentage de la composition ethnoculturelle tant dans les classes du Québec que dans celles de Montréal.

Tableau 1.3

Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes selon le lieu de naissance et la langue d'enseignement (français) pour la région de Montréal

Lieu de naissance	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Québec	143 137	141 757	140 446	138 783	135 672
Ailleurs au Canada	1851	1880	1890	1899	1880
À l'étranger	36 945	37 228	37 324	38 148	38 575
Total	181 933	180 865	179 660	178 830	176 127

Source : Ministère de l'Éducation, DCS, octobre 2008

Enfin, bien qu'il soit difficile de trouver, auprès des instances publiques, des statistiques représentant la diversité culturelle du corps enseignant à Montréal, un récent mémoire présenté par le Conseil supérieur de l'éducation (2009), démontre qu'en 2004 entre 0 % et 9 % des enseignants engagés par la Commission Scolaire de Montréal (CSDM), selon l'ordre d'enseignement concerné ou encore la matière enseignée, seraient allophones, c'est-à-dire n'ayant comme langue maternelle ni le français ni l'anglais. Le taux de représentativité est similaire à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois (CSMB) et à la Commission scolaire Marie-Victorin (CSMV) où les pourcentages varient respectivement de 0 % à 7 % et de 0 % à 5 %. Dans un autre ordre d'idées, le nombre d'enseignants issus des minorités visibles (1 % à 14 % à la CSDM et à la CSMB) serait proportionnellement plus nombreux que le nombre d'enseignants issus des minorités ethniques (1 % à 10 %), les chiffres variant selon l'ordre d'enseignement et la matière enseignée. Enfin, bien que les organismes publics veuillent augmenter le taux d'enseignants issus des minorités ethniques dans les écoles à forte diversité ethnique et étant dans l'obligation de respecter la loi sur l'accès à l'égalité, 7 % seulement des Montréalais provenant des minorités ethniques sont qualifiés pour enseigner au primaire tandis que 8 % le sont au secondaire et ce, quelle que soit la matière enseignée. (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), 2009)

Société en constante mutation, le Québec doit apprendre à vivre des ajustements sociaux, mais aussi scolaires. Ces changements, qui ont un impact sur les conceptions de l'éducation, peuvent être vus soit comme accumulation de savoir ou comme développement des habiletés globales de l'élève. Dans la foulée de ces transformations, la partie suivante décrit les aspects saillants du programme du MELS en enseignement de la musique au secondaire.

1.2 Programme du MELS en enseignement de la musique au secondaire

Dans cette section, nous proposons d'expliquer l'historique du programme d'éducation musicale (1.2.1), la mission de l'école (1.2.2) et les fondements du programme relativement aux compétences du programme en enseignement de la musique de la première année du secondaire tel que proposé par le MELS en 2006 (1.2.3).

Pour Legendre (2005), un programme est un : « ensemble cohérent d'activités d'enseignement par lesquelles on cherche à atteindre certains objectifs de formation ». (p. 1091) Il ajoute que le programme d'études est un document pédagogique officiel et obligatoire qui présente « un ensemble cohérent d'objectifs et d'activités pédagogiques qui constituent les objectifs d'enseignement-apprentissage nécessaires pour atteindre les buts et les finalités d'une éducation générale ou spécifique ». (p. 1092)

Le nouveau programme du MELS (2006) définit clairement sa vision de l'éducation musicale.

La musique peut représenter pour l'élève un outil de structuration de son identité et de développement de son pouvoir d'action puisqu'il devient en quelque sorte la matière première de son art. C'est en faisant appel à son corps, à sa voix, à son instrument, à son imagination et à sa culture qu'il traduit ce qu'il est et sa vision du monde lorsqu'il crée ou interprète une œuvre musicale. Il confronte aussi sa vision du monde avec celles de ses camarades de classe, de compositeurs ou d'autres musiciens. Au moyen d'un langage symbolique, il apprend à mieux se connaître, à connaître l'autre et à comprendre l'environnement dans lequel il évolue et interagit, autant de facteurs qui l'aident à développer son pouvoir d'action. (p. 443)

C'est donc dire que dans le discours officiel du MELS, la musique tient un rôle important à l'école d'autant plus que ce contexte social est marqué par la pluriethnicité. D'une part, la musique permet à l'élève de mieux se connaître, donc de structurer son identité et, d'autre part, de comprendre l'environnement dans lequel il évolue, c'est-à-dire, comprendre l'Autre. Par cette compréhension du *Soi* et de l'*Autre*, l'élève apprend à développer son pouvoir d'action et à devenir « un » des bâtisseurs de la société de demain.

1.2.1 Historique du programme d'éducation musicale

Le premier programme en musique du secondaire, qui a vu le jour en 1869, s'appuie déjà sur des recherches en psychopédagogie et en enseignement de la musique. Depuis, la

création du ministère de l'Éducation (MEQ) en 1964, quatre générations de programmes ont vu le jour au Québec. Le dernier programme de formation, du ministère devenu MELS, propose une approche qui permet l'apprentissage par compétences conformément aux objectifs des programmes précédents. Ce programme repose sur la nécessité : « d'adapter l'école québécoise aux besoins de la clientèle et à la réalité du XXI^e siècle ». (MELS, 2006, p. 1) S'appuyant sur les plus récentes recherches en éducation musicale, il vise à favoriser la réussite des élèves. C'est ainsi que le ministre de l'Éducation de l'époque, monsieur Jean-Marc Fournier, a déclaré :

Tout autour de nous, le monde est en constante évolution. Les peuples qui réussissent éduquent leurs enfants non pas en leur faisant simplement apprendre des faits par cœur, mais en s'assurant également qu'ils les comprennent et qu'ils sont capables de mettre en pratique leurs connaissances. C'est ainsi que le renouveau pédagogique prévoit l'acquisition des connaissances et de compétences. (MELS, 2006, p. 2)

L'éducation musicale ne s'arrête donc pas à la connaissance de la théorie musicale ou de l'histoire de la musique, mais elle permet à l'élève de vivre la musique par différentes avenues. La musique prend toutes sortes de formes selon les différentes régions du monde et l'élève doit être conscient de cela pour comprendre et connaître ceux qui évoluent avec lui. C'est en développant cette ouverture d'esprit qu'il sera possible d'éduquer les acteurs qui construiront la société de demain.

1.2.2 Mission de l'école

Ce nouveau programme de formation traduit bien la mission de l'école qui est : instruire, socialiser et qualifier. Il représente « des programmes disciplinaires élaborés à partir d'une approche appelant au développement de compétences, un développement de compétences appliquées à de grands domaines généraux de formation et un développement de compétences dites transversales, qui sont communes aux programmes disciplinaires ». (MELS, 2005, p. 4)

Il est à noter que depuis le 1^{er} juillet 2011 des changements ont été apportés au régime pédagogique. En effet, le gouvernement Charest a publié un décret éradiquant en douce l'expression « compétences transversales » du vocabulaire de l'éducation. Dans *La*

Presse (Benessaïeh, 2010), on peut lire que l'article 15 du *Régime pédagogique* stipulait avant ce décret que « le cycle est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs ». (p. A3) Celui-ci a été modifié par « le cycle est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de connaissances et compétences disciplinaires leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs ». (p. A3) De plus, les articles 30 et 30.1 ont été complètement réécrits et renvoient notamment au bulletin chiffré dont l'implantation est prévue pour 2011.

Puisque ce changement est relativement récent, nous n'en tiendrons pas compte dans la présentation du programme de formation. La prochaine section dévoile ce programme.

1.2.3 Fondements du programme : les compétences

Contrairement au programme de 1996 fondé sur des objectifs, le nouveau programme de formation du MELS de 2006 s'appuie sur le développement de compétences à acquérir chez l'élève en formation. Les trois principales visées de ce programme sont de permettre à l'élève de structurer son identité, de construire sa vision du monde et de développer son pouvoir d'action. À travers les 19 programmes disciplinaires (dont la mathématique, le français, la danse, la musique) regroupés en cinq domaines d'apprentissage (langues, arts, univers social, mathématique, sciences et technologie), l'élève est amené à développer les neuf compétences transversales regroupées sous quatre ordres : compétences d'ordre intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique et mettre en œuvre sa pensée créatrice), compétence de l'ordre de la communication (communiquer de façon appropriée), compétences d'ordre méthodologique (se donner des méthodes de travail efficaces et exploiter les technologies de l'information et de la communication) et les compétences d'ordre personnel et social (coopérer et actualiser son potentiel). De plus, l'élève, par ses apprentissages, est amené à développer des compétences propres à chaque discipline (compétences disciplinaires). La figure 1.2 présente l'apport du programme de musique au programme de formation.

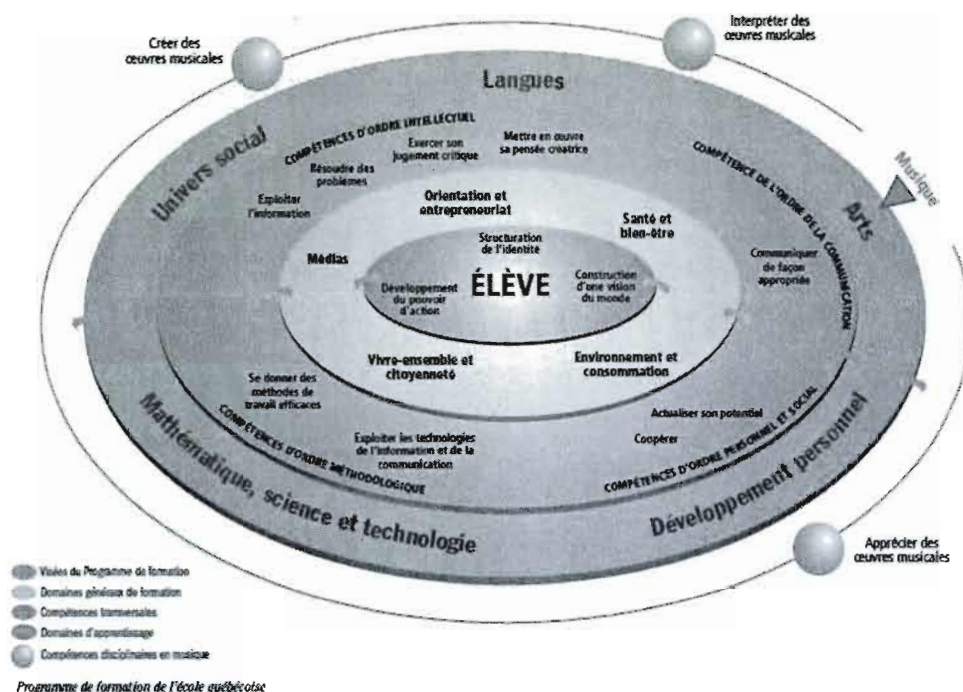


Figure 1.2 Apport du programme de musique au programme de formation.
(Tiré du programme de formation québécois MELS, 2006)

Les compétences qui seront retenues pour cette présente recherche sont donc les trois compétences disciplinaires en musique qui gravitent dans la figure 1.2 autour des domaines d'apprentissage et des compétences transversales. Pour le MELS (2006), les trois compétences disciplinaires propres à la musique sont : 1) *créer* qui signifie « donner une forme concrète et intentionnelle à une idée, à des sensations ou à des émotions par le biais du langage, des règles et des outils propres à la musique ». (p. 10); 2) *interpréter* signifie « redonner vie en jouant une œuvre musicale avec l'intention d'exprimer et de communiquer des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations ». (p. 16); et enfin 3) *apprécier* signifie « explorer les différentes significations et poser sur une œuvre musicale un regard critique et esthétique ». (p. 22)

Ces trois compétences disciplinaires qui chapeautent le programme de musique doivent être évaluées par l'enseignant dans les proportions suivantes : les compétences *créer* et *apprécier* comptent respectivement pour 30 % de la note globale (100 %) et la compétence *interpréter* représente, un peu plus, soit, 40 % de la note globale. Chaque compétence doit

être évaluée au minimum deux fois par année en tenant compte de l'échelle d'évaluation élaborée par le MELS (2006), c'est-à-dire sur une échelle en continuum graduée « de 1 à 5 » : à une extrémité, le chiffre 1 représente le développement très peu marqué de la compétence et, à l'autre, le chiffre 5 représente la maîtrise de la compétence. Pour l'évaluation de ces trois compétences, le MELS (2006) propose aux enseignants des situations à privilégier.

Pour la compétence *créer*, l'enseignant peut proposer à ses élèves de « réaliser diverses expériences d'improvisation mélodique ou rythmique ou d'arrangements musicaux pour petites formations ». (MELS, 2006, p. 80) Il peut également utiliser avec eux « des moyens sonores variés issus des technologies de l'information et de la communication ». (MELS, 2006, p. 80) Enfin, il peut « enrichir ces créations en ayant recours à des ressources documentaires et artistiques diversifiées ». (MELS, 2006, p. 80)

Pour la compétence *interpréter*, l'enseignant doit proposer à l'élève de « jouer des œuvres musicales tirées d'un large répertoire ainsi que ses propres créations et celles de ses pairs ». (MELS, 2006, p. 82) Il doit également permettre à l'élève « d'utiliser sa voix, son instrument ou d'autres moyens sonores dans divers contextes acoustiques ». (MELS, 2006, p. 82) Enfin, l'enseignant doit permettre à l'élève de jouer des œuvres musicales pour différentes formations (petite ou grande) ou de jouer comme soliste à l'intérieur d'un groupe.

Pour la compétence *apprécier*, l'enseignant peut proposer à l'élève « de prendre part à des activités d'écoute d'extraits d'œuvres musicales comprenant les réalisations de ses pairs et celles des compositeurs appartenant à des époques et à des cultures diverses ». (MELS, 2006, p. 84) L'élève doit également être amené à « se référer à une expérience culturelle et à des sources documentaires, à partager son expérience avec ses pairs et à communiquer son appréciation ». (MELS, 2006, p. 84) Ces situations d'apprentissage doivent permettre à l'élève « d'explorer la plus large gamme possible d'expériences sensorielles, ludiques et symboliques et doivent se complexifier au cours du cycle ». (MELS, 2006, p. 444)

Enfin, pour guider les élèves adéquatement dans l'atteinte de ces diverses compétences autant transversales que disciplinaires, l'enseignant doit avoir une solide formation autant en musique qu'en pédagogie musicale et doit connaître le contexte de l'école québécoise. À cet effet, la prochaine section traite de la formation des enseignants en musique, incluant leurs premiers pas dans l'apprentissage de la musique avant leur arrivée à l'université.

1.3 Formation des enseignants en musique du primaire et du secondaire

Legendre (2005) définit l'enseignant comme un « éducateur qui met ses talents de pédagogue à la réalisation d'objectifs d'apprentissage touchant les divers aspects du développement de la personne humaine ». (p. 568) Le MELS (2006) propose que l'enseignant agisse comme un guide auprès de l'élève, c'est-à-dire qu'il doit s'adapter au niveau et aux besoins de l'élève tout en lui faisant découvrir toutes les facettes de la musique. S'adapter au niveau et aux besoins de l'élève signifie également d'adapter ses attentes et de proposer un parcours différencié en visant le développement, la consolidation et la maîtrise des trois grandes compétences disciplinaires : créer, interpréter et apprécier. En tant que guide, l'enseignant doit donner du sens aux apprentissages et faire le pont entre la réalité de l'élève et la matière enseignée. L'enseignant peut jouer un rôle d'animateur afin de susciter les interactions, les débats et les réflexions. Enfin, l'enseignant, comme un passeur culturel, doit être « capable de communiquer sa passion pour l'art et de jeter des ponts entre le passé, le présent et le futur ». (MELS, 2006, p. 445)

En ayant en tête ces définitions, qu'en est-il de la formation que reçoivent les futurs enseignants ? Est-elle adaptée au contexte scolaire actuel ? Nous abordons ici la formation musicale préuniversitaire (1.3.1) et la formation à l'enseignement de la musique au préscolaire, au primaire et au secondaire (1.3.2).

1.3.1 Formation préuniversitaire

La formation préuniversitaire correspond à la formation musicale que l'enfant ou l'adolescent reçoit avant de pouvoir accéder au niveau universitaire. Cette formation peut débuter à n'importe quel moment. La présente section abordera l'âge idéal pour commencer une formation musicale selon deux approches : les méthodes traditionnelles classiques et les méthodes actives.

La formation d'un futur musicien ou d'un futur enseignant de musique débute, dans la plupart des cas, relativement jeune, surtout chez les violonistes. Menuhin (1995) affirme que

Le meilleur âge pour commencer l'étude du violon est de trois ou quatre ans, comme c'est l'usage en Russie et plus récemment au Japon. [...] À ce moment, l'enfant apprend à la manière d'un jeune oiseau, par l'exemple et par l'émulation. Mais mon expérience me confirme qu'à l'âge de huit ou neuf ans, il peut déjà saisir très clairement les analyses techniques et les explications qu'on lui donne. (p.13)

Pour Menuhin (1987), sur le plan physique, le violon est un instrument accessible pour un enfant : « le violon existe en toutes sortes de taille. Il peut être fait sur mesure ». (p.20) En effet, la taille du violon peut varier du plus petit 1/32 (13 po.), 1/16 (14 po.), 1/10 (15 po.), 1/8 (16,5 po.), 1/4 (18,5 po.), 1/2 (20 po.), 3/4 (22 po.), et l'entier, le 4/4 (23 po.). La taille la plus petite, soit le 1/32, correspond à la taille d'un enfant de trois ans et la plus grande taille, soit l'entier (4/4), correspond à la taille adulte soit à partir de 12 ans environ. Selon Menuhin (1987), la familiarité entre l'enfant et l'instrument est manifeste.

Mais revenons aux affinités naturelles de l'enfant pour le violon. On peut en voir clairement les raisons. Il existe une relation exceptionnelle entre le violon et son utilisateur, et l'enfant peut prendre un violon avec autant de facilité que son ours en peluche. (p. 21)

Ainsi, le parcours musical peut être orienté vers deux écoles de pensée différentes. Il y a d'abord, les écoles de musique et les conservatoires dits « traditionnels » classiques qui préfèrent attendre que l'enfant sache lire et écrire, soit à l'âge de 7 ans environ, pour débiter l'apprentissage de la musique. Il y a aussi celle des méthodes actives, comme celles de l'école Suzuki et le mouvement Vivaldi préconisé par Claude Létourneau, qui s'inspirent de la culture orale pour les enfants n'ayant pas encore appris à lire et à écrire et qui préconisent l'apprentissage de la musique vers l'âge de trois ans.

Les méthodes dites traditionnelles classiques. Elles sont constituées de cours à l'instrument, mais aussi de cours de solfège, de dictée et de théorie musicale. Ces programmes de formation sont habituellement établis par les écoles préparatoires des grandes institutions, notamment les conservatoires et les universités. Cette formation est divisée en différents niveaux que l'enfant réussit à atteindre au fil du temps par le biais d'examens devant jury. Il est à noter que les cours à l'instrument sont généralement dispensés à l'élève de façon individuelle.

Les méthodes actives. Nées dans les années 1930, les approches des méthodes actives pour leur part reposent sur deux principes de base : celui que tout le monde peut faire de la musique et sur l'importance de la musique dans le développement global d'un jeune (Barraco, 1999). Ces différentes méthodes ont été développées par plusieurs pédagogues : Orff, Kodaly, Willems, Dalcroze et Martenot. Bien que ces pédagogues aient développé des approches originales, ils partageaient tous l'idée que l'enseignement de la musique devrait insister « sur des éléments négligés par l'enseignement traditionnel de la formation musicale (rythme, expression corporelle, apprentissage instrumental, rôle de la pratique, de l'improvisation) (sic) ». (Barraco, 1999, p. 9)

Orff. En collaboration avec une gymnaste (Dorothee Gunter), un pédagogue (Gunild Keetman) et une danseuse (Maja Lex), Orff a quant à lui, initié l'approche Orff-Schulwerk. Pour Orff, (dans Bissell, Hall et Orford, 2011) l'approche repose sur « sa conviction que la méthode la plus simple d'enseigner la musique est de mettre en valeur les affinités inhérentes de l'étudiant pour le rythme et la mélodie et permettre à celle-ci de se développer ». (s.p.) Orff atteint cet objectif au moyen d'un programme soigneusement pensé et gradué, débutant par des formules parlées, des mouvements rythmés et des airs de deux notes pour arriver logiquement à la mélodie pentatonique (échelle musicale constituée de cinq hauteurs de son différentes). Cette approche se pratique en groupe à l'aide de petites percussions (xylophones, métalphones, maracas) communément appelé « l'instrumentarium Orff ». Les apprentissages de cette pédagogie se font à travers le répertoire traditionnel de toutes les cultures musicales. Il est à noter que tous les apprentissages se font par imitation ou par expérimentation. De plus, la danse, le théâtre et les percussions corporelles sont pour Orff des éléments aussi importants que l'apprentissage de la technique instrumentale.

Kodaly. Cette méthode introduit graduellement selon l'âge et le niveau de l'enfant, les diverses compétences à enseigner. L'enfant est invité à explorer les différents concepts musicaux en chantant, en bougeant, en écoutant et en jouant. Kodaly a développé son système de solmisation basé sur une échelle mobile, c'est-à-dire que les enfants utilisent les syllabes do-ré-mi-fa-sol-la-ti, pour n'importe quelles hauteurs de notes d'une tonalité donnée. L'enfant apprend ainsi à développer son sens tonal et la relation qui existe entre les notes. De plus, le système de Kodaly propose, pour chaque note de la gamme, un signe de la main qui aide l'enfant à chanter.

Willems. Cette méthode, qui a pour but l'épanouissement des facultés humaines, est fondée sur le rythme et l'audition. Elle privilégie du matériel auditif varié, des mouvements corporels, des chansons d'intervalles ainsi que l'utilisation d'un bon vocabulaire. Selon Boudet (1973), cette méthode favorise l'extériorisation de l'enfant, de sa vitalité et de son esprit d'initiative au lieu de viser l'atteinte de la perfection technique.

Dalcroze. Développée au début du XX^e siècle, la méthode Dalcroze, pour sa part, met l'accent sur

le développement de la personne tout entière, à travers la musique et à travers le mouvement. En outre, elle offre des avantages spécifiques sur le plan musical, puisqu'elle aborde l'étude de la musique par le biais d'une écoute active, ainsi que par l'utilisation de la voix alliée au mouvement corporel. (Vanderspar, s.d., p. 5)

En d'autres mots, il se préoccupe du rapport qu'il y a entre la musique et le mouvement, ainsi que du lien entre le temps, l'espace et l'énergie.

Martenot. Cette méthode, qui a été introduite au Québec en 1954, vise à « libérer, épanouir, respecter la vie tout en inculquant les techniques et s'attache autant à développer les qualités personnelles de ceux qui l'appliquent qu'à transmettre une technique pédagogique ». (Corneille, 2011, s.p.) Cette méthode s'appuie sur les trois temps de Montessori : l'imitation, la reconnaissance et la reproduction qui permet à l'enfant un apprentissage sensoriel vers l'acquisition des connaissances.

Suzuki et Létourneau. Enfin, au milieu du XX^e siècle, ces différentes méthodes ont été adaptées au violon par le japonais Shinichi Suzuki, qui a fondé son école mondialement reconnue : l'École Suzuki. Par le biais du Mouvement Vivaldi, Claude Létourneau a adapté, en 1965, cette méthode au Québec. Selon Barraco (1999), ces deux pédagogues, qui se sont intéressés aux jeunes enfants, croient que « plus un être humain a le privilège de profiter de bons moyens de formation, plus son équilibre d'adulte est assuré : il s'agit en fait plus d'une conception de la vie, d'une philosophie que de méthodes à proprement parler ». (p. 10) Conséquemment, l'enfant évolue à travers un enseignement collectif qui met autant l'emphasis sur l'utilisation du corps, de la voix et de petits instruments à percussion (maracas, triangle, tambourin).

Cette formation musicale, menée parallèlement et conjointement avec les études primaires et secondaires, conduit l'adolescent, après l'obtention d'un diplôme d'études

secondaires (DES), au seuil des portes du Collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP). C'est à ce moment que le jeune musicien est invité à passer une audition et des examens de classement en musique dans un établissement d'enseignement appelé CEGEP. Ces collèges postsecondaires, dont la formule est unique au Québec, offrent deux profils : 1) une formation générale de deux ans qui mène à l'université; et 2) une formation professionnelle de trois ans qui mène au marché du travail. Le CEGEP en musique offre les cours obligatoires de base tels que le français, la philosophie, l'anglais et l'éducation physique ainsi que les cours exclusivement disciplinaires en musique. Après un parcours de deux ans, l'étudiant est maintenant prêt à passer les auditions pour avoir accès à l'université.

Pour devenir un enseignant en musique dans le milieu scolaire, les universités proposent deux cursus. Le premier permet de compléter d'abord un baccalauréat en interprétation à son instrument suivi d'un baccalauréat en enseignement de la musique au préscolaire, primaire et secondaire. Le deuxième cursus propose de choisir directement le baccalauréat en enseignement. Il est à noter cependant que plusieurs programmes de concentration musique des écoles primaires et secondaires au Québec exigent aussi bien le baccalauréat en interprétation que le baccalauréat en enseignement musical.

Le baccalauréat en interprétation, dont le but premier est de former des interprètes, exige 90 crédits répartis sur trois ans. Ce baccalauréat comporte des cours de base, de solfège, de dictée musicale, de théorie musicale, d'harmonie tonale et d'histoire de la musique. Il comporte également des cours au choix ainsi qu'un cours de gestion de carrière. La majeure partie de cette formation est consacrée à la pratique instrumentale ainsi qu'aux performances publiques. La prochaine section présente un survol des programmes d'enseignement de la musique au préscolaire, au primaire et au secondaire proposés par les universités québécoises.

1.3.2 Formation universitaire à l'enseignement de la musique au préscolaire, au primaire et au secondaire

Le MELS (2001) a prescrit des exigences aux différentes universités du Québec quant à la formation des futurs enseignants. En ce qui a trait au domaine des arts, le MELS proposait aux universités d'offrir la formation soit pour une discipline reliée au domaine des arts ou d'offrir une formation constituée de deux disciplines reliées au domaine des arts dans

le but de « répondre à certains besoins du milieu scolaire ». (p. 193) Toujours selon le MELS (2001), le programme de formation doit « permettre aux futurs enseignants et enseignantes d'intervenir à l'éducation préscolaire ainsi qu'au niveau primaire et au secondaire ». (p. 193) De plus, le MELS (2001) indique que « les savoirs disciplinaires doivent se situer dans la perspective de l'enseignement de la discipline, de l'interdisciplinarité et de l'approche culturelle de l'enseignement des arts ». (p. 193) Enfin, le MELS (2001) laisse aux universités, le soin de s'assurer « des acquis disciplinaires des candidats et des candidates lors de l'admission au programme de formation ». (p. 193)

Bien que les attentes du MELS envers les universités québécoises soient formulées, qu'en est-il de la formation des maîtres proposée par les différentes universités au Québec ? Compte tenu du fait que les programmes de formation des différentes universités semblent être différents, il sera question maintenant de dresser un portrait de chacun des programmes proposés respectivement par les universités McGill, Sherbrooke et Laval, et du Québec à Montréal. Le tableau 1.4 présente un aperçu du cursus du baccalauréat en enseignement de la musique au préscolaire, au primaire et au secondaire, proposé par les universités québécoises pour l'année scolaire 2009-2010.

Tableau 1.4

Cursus du baccalauréat en enseignement de la musique au préscolaire, au primaire et au secondaire, proposé par les universités québécoises pour l'année 2009-2010.

Universités	Nombre de crédits total	Crédits alloués à la formation musicale	Crédits alloués aux cours en pédagogie	Crédits alloués aux cours au choix	Crédits alloués aux stages
Mc Gill	143-144	78	33-34	12	20
Sherbrooke & Laval	120	40	36	23	21
UQAM	120	39	51	6	24

L'Université McGill vise à former un professionnel compétent qui est à la fois un enseignant de musique et un musicien. Comme enseignant de musique, il apprend à développer des stratégies d'enseignement mettant l'accent sur la capacité à diagnostiquer et à corriger les problèmes techniques et musicaux. Comme musicien, il suit les cours d'histoire musicale, de théorie et les cours pratiques. Le baccalauréat en musique, concentration enseignement, comporte 143-144 crédits dont 78 crédits sont alloués à l'apprentissage des

différentes techniques d'instrument, la théorie musicale et la performance à l'instrument; 53-54 crédits sont alloués aux composantes professionnelles, c'est-à-dire, les fondements de la pédagogie et le portrait du système d'éducation québécois, 12 crédits sont alloués aux cours au choix, et enfin, 20 crédits sont alloués aux stages en milieu scolaire. Dû au plus grand nombre de crédits alloués à cette formation, il est possible d'étaler les apprentissages sur une période de cinq années.

De son côté, l'Université de Sherbrooke offre le programme d'éducation musicale de l'Université Laval sur son campus à Sherbrooke. Pour ces deux universités, le programme en enseignement de la musique vise à « intégrer à la fois les aspects musicaux, pédagogiques et éthiques de la profession [...] et de fournir également les outils nécessaires à l'enseignement de la musique au préscolaire, primaire et au secondaire ». (Université Laval, 2010, s.p.) Le baccalauréat est constitué de 120 crédits répartis sur quatre ans. De ces 120 crédits, 40 crédits sont alloués aux cours obligatoires qui permettent d'avoir une formation théorique et pratique en musique. Un total de 57 crédits alloués à la formation pédagogique permet d'acquérir une formation théorique en pédagogie musicale (36 crédits) et l'expérience requise en milieu scolaire par le biais des stages d'enseignement (21 crédits) : deux au primaire et deux au secondaire. Enfin, les 23 crédits de cours au choix viennent compléter la formation.

Finalement, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) offre un nouveau programme de baccalauréat en musique qui propose deux concentrations : enseignement et pratique artistique classique ou populaire et une majeure en musique. La concentration enseignement « vise à former des enseignants de musique au primaire et au secondaire répondant au profil de compétences établi par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Elle mène à un brevet d'enseignement ». (Registrariat UQAM, 2009, s.p.) Ce baccalauréat en musique : concentration enseignement comporte 120 crédits dont 39 sont alloués à la formation musicale et 81 à la pédagogie. De ces 81 crédits, 24 sont alloués à la formation pratique communément appelée les stages en milieu scolaire et 51 sont alloués aux didactiques musicales et à la formation en psychopédagogie. Enfin, six crédits sont alloués à des cours au choix soit en musique, soit en enseignement. Cette formation s'étale, tout comme pour les universités Laval et Sherbrooke, sur une durée de quatre ans.

Ainsi, les cursus proposés par les différentes universités québécoises ne sont pas équivalents. L'Université McGill, par exemple, accorde plus d'importance à la formation

musicale de base (78 crédits) qu'à la pédagogie (53-54 crédits) tandis que l'UQAM, elle, accorde plus d'importance à la pédagogie (81 crédits) qu'à la formation musicale de base (39 crédits). Aussi, en plus de répondre aux exigences des différentes universités, l'étudiant doit réussir un examen de français élaboré par le service d'évaluation linguistique (SEL). La réussite de cet examen est obligatoire pour l'obtention du brevet en enseignement qui donne le droit d'enseigner au Québec. Les étudiants et futurs enseignants finissants de ces diverses universités n'ont donc pas tous la même formation.

Par ailleurs, la réalité actuelle du milieu scolaire telle que définie précédemment (1.1.4) ne semble pas être abordée par aucun cursus universitaire. La formation des enseignants en musique du préscolaire, du primaire et du secondaire est donc marquée par le décalage entre la réalité de l'univers musical des musiciens, des élèves et celui des enseignants-musiciens-éducateurs; par la compréhension insuffisante des enjeux liés à la pluriethnicité en milieu scolaire, et par le manque de matériel et d'outils pédagogiques pour l'enseignement collectif de la musique (surtout dans le secteur des cordes). Les enseignants ont besoin de travailler à un meilleur arrimage entre les réalités de l'univers musical des musiciens et celui des jeunes du préscolaire, du primaire et du secondaire. De plus, les enseignants doivent être sensibilisés aux enjeux liés à la communication et à l'éducation interculturelle, mais également à ceux du développement du matériel didactique et pédagogique pluriculturel et pluriethnique (Carignan, 1994, 2005). Il est donc impératif : 1) de développer du matériel didactique et pédagogique pluriculturel et pluriethnique; 2) d'arriver à un meilleur arrimage entre les réalités de l'univers musical des musiciens, des jeunes du préscolaire, du primaire et du secondaire et des enseignants; et 3) de mieux comprendre les enjeux liés à la communication et à l'éducation interculturelle.

Bien que des changements de valeurs, d'attitudes et de comportement d'ouverture à la pluriethnicité aient été observés dans la société québécoise, force est de constater que malgré les progrès, il y a encore beaucoup de travail à faire pour harmoniser la formation des enseignants de musique enseignant l'orchestre à cordes au secondaire et ce qu'ils expérimentent dans les milieux scolaires.

1.4 Débouchés professionnels

Après les études universitaires, l'étudiant, qui a accès au marché du travail, peut se consacrer exclusivement à l'interprétation de son art en se produisant en concert ou en faisant des enregistrements. Compte tenu de l'incertitude financière dans le domaine des arts au Québec, les musiciens ou musiciens éducateurs concilient généralement l'interprétation et l'enseignement afin de pouvoir gagner leur vie adéquatement.

Bien que plusieurs musiciens se consacrent à l'enseignement de la musique à leur domicile, dans les écoles de quartier ou privées, ou encore dans des centres communautaires et culturels, d'autres poursuivent leurs études pour compléter un autre diplôme en enseignement de la musique au préscolaire, primaire et secondaire qui leur donne la possibilité, après l'obtention d'un brevet d'enseignement, d'enseigner dans le milieu scolaire.

Ce survol permet de déterminer ce qui reste à faire dans le domaine et de cibler notre question de recherche. Il est à noter que dans le cadre de ce mémoire le terme musicien-éducateur sera désormais utilisé pour désigner les enseignants en musique. La prochaine section dresse le portrait de ce qui continue de se faire dans le domaine de la recherche en éducation musicale.

1.5 Recherche en éducation musicale

La recherche en éducation musicale s'est beaucoup développée depuis la fin des années 1970 et 1980. Les domaines privilégiés sont la psychologie de la musique, l'histoire de l'éducation ainsi que l'histoire et la littérature des pratiques musicales ou pédagogiques. De plus, la recherche s'est intéressée plus particulièrement au contexte social, notamment à la diversité culturelle. Les auteurs qui ont voulu débroussailler le sujet se sont d'abord penchés sur la signification que prend le mot musique dans les différentes parties du monde. Quelle signification revêt le terme musique : avec un grand « M », avec un petit « m » ou encore marquée par le pluriel avec un « s » ? Est-ce que ces marqueurs révèlent un sens particulier, secret ? Y a-t-il des variantes d'une culture à l'autre ? Est-ce que le terme « musique » est polysémique ? Dans la prochaine section, il sera question de faire la lumière sur le terme musique.

1.5.1 Musique, musique ou musiques ?

Les recherches de Blacking (1973), Nettl (1995), Beaudry (2002) et Carignan (2003) ont contribué à enrichir les manières de concevoir les sens particuliers de la musique. À titre d'exemple, Nettl (1995) attire notre attention sur le fait que la musique n'est pas un langage universel, c'est-à-dire associé à « musique classique, sérieuse, cultivée, élitiste, écrite » (p. 3) détachée de son contexte géographique et historique. Selon Nettl (1995), le qualificatif « universel » ne serait pas attribuable à la musique vue comme langage, mais plutôt à la musique vue comme phénomène. Il poursuit en disant que c'est ce même phénomène qui est musical et universel puisqu'il est relié, dans plusieurs cultures, à un contexte social (improvisation, transmission orale) (Leonhard, 1989; Carignan, 2003; Arom, 2007). D'ailleurs, dans plusieurs cultures amérindiennes, africaines ou asiatiques, le mot musique désignant un langage n'existe tout simplement pas. En effet, selon Beaudry (2002),

Chez l'Indien, la musique n'était pas un art réservé à l'Art. Toute sa vie baignait dans la musique et, pourrait-on dire, toutes les couches physiques et mentales de son être y adhéraient. Elle était plus un exutoire émotionnel qu'une contemplation esthétique. La musique, le chant et la danse n'étaient pas séparés, mais au contraire vécus en une symbiose naturelle de l'expressivité. Souvent incantatoire et invocatoire, elle était aussi le pont sonore, vocal et gestuel qui reliait l'Indien au Grand Manitou ou, par contraste, au Grand Inconnu. La musique avait toujours une fonction sociale. (p. 720)

Chaque culture a sa propre façon de concevoir la *musique* qui peut avoir également plusieurs sens ou plusieurs dimensions comme c'est le cas chez les Inuits. « Chez les Inuit, pour un même chant, une personne peut dire qu'elle chante (ce chant), qu'elle raconte (cette histoire) ou qu'elle joue (ce jeu), selon la perspective du moment. » (Beaudry, 2002, p. 3) La *musique* peut donc prendre différentes significations selon l'événement ou le fait social.

La musique n'est pas simplement un mode d'expression artistique pour reprendre l'expression d'Arom (2007); « elle est, bien au contraire, une composante organique de la vie communautaire ». (p. 25) En effet, dans plusieurs communautés, les activités sociales de quelque importance sont agrémentées de musique : la naissance, la mort, le mariage, le rituel, la fête. Pour l'ethnomusicologue Blacking (1973), la signification du terme musique diffère d'une culture à l'autre, et est « un produit du comportement de groupes humains, qu'ils soient

ou non institués : c'est du son humainement organisé ». (p. 18) L'idée couramment admise qu'il suffit d'une mélodie, d'un rythme et de quelques accords pour parler de musique de concert peut prendre une tout autre forme dans une autre culture. Il est donc important de prendre certaines précautions avant de passer d'une culture musicale à une autre. Il faut d'abord clarifier si l'on parle de la même chose. Ce n'est qu'à cette condition qu'il sera possible de prétendre connaître l'*Autre* (Carignan, 2002).

Il est également important, selon Bours (2007), de ne pas s'attarder simplement à la sensation, mais aussi au sens de la diversité des musiques. Les musiques dites du monde les plus rythmées, les plus dansantes, exotiques du sud semblent l'emporter sur les autres musiques, donc les sensations sur le sens ! « L'ivresse avant tout, qu'importe le flacon et son contenu ! » (p. 56) La distinction de tous ces concepts n'a pas été valorisée dans la formation du musicien-interprète ni dans celle du musicien-éducateur et par conséquent, il devient très ardu pour l'enseignant, et ce, malgré la meilleure volonté, de maîtriser tous ces contenus afin d'intégrer les musiques dites du monde dans son enseignement. Que signifie « introduire les musiques du monde à l'école » ? Quelles places occupent-elles ?

Avant de se pencher sur la place de la musique à l'école, comment pourrait-on arriver à clarifier les différents termes pour exprimer le concept de musique ? Selon Rouget (dans Carignan, 1994), la musique se classifie en cinq catégories : la musique occidentale savante et écrite de tradition européenne, la musique savante orientale et extrême orientale parfois écrite, les musiques de tradition purement orale, les musiques populaires orales et écrites et les musiques de l'Antiquité. Carignan (1994) attire notre attention sur le fait que cette classification ne prend pas en considération des musiques électroacoustiques et électroniques ainsi qu' à teneur commerciale, car pour Rouget ces musiques relèvent des musiques écrites. Dans le cadre de ce mémoire, nous définirons les concepts de musique occidentale et de musique de tradition orale, dont la musique traditionnelle savante ou non, et la musique folklorique.

Musique occidentale. Pour Nettl (1985) la musique occidentale est « toute musique produite par les sociétés occidentales » ou « toute musique avec laquelle les membres ou certaines catégories de membres à l'intérieur de la société occidentale s'identifient » ou encore « toute musique vue par le *non-Western outsider* ». (p. 4) Carignan (1994) apporte toutefois certaines précisions par rapport à cette musique, dite occidentale. Elle mentionne

entre autres que la musique qualifiée d'occidentale regroupe plusieurs caractéristiques partagées par diverses cultures.

L'élément le plus significatif est la présence du système harmonique. Il y a aussi cette notion de musique exécutée par un groupe, parfois important, dirigé par une sorte de « leader », qui reprend de façon méticuleuse une pièce notée avec précision, déjà composée par un compositeur inventeur et répétée jusqu'à obtenir le jeu impeccable de l'ensemble. Ce concept est décontextualisé, c'est-à-dire isolé des autres domaines de la culture comme les manifestations religieuses, cérémoniales ou sociales. (p. 48)

Musique de tradition orale. Les musiques de tradition orale sont jouées partout (d'Est en Ouest et du Nord au Sud). Selon Carignan (1994),

bien que nous ne sachions si elles sont populaires parce que largement diffusées en raison d'intérêts « historico-socio-culturels » partagées ou propagées par la grande industrie de la culture, ces musiques populaires, commerciales ou non, semblent être jouées partout. (p. 48)

Musique traditionnelle. La musique traditionnelle est une expression fourre-tout qui est souvent associée aux musiques extra-européennes et aux musiques populaires ayant des origines relativement anciennes (Aubert, 1995). D'ailleurs, les termes « traditionnel », « non-européen », « non-occidental » sont souvent utilisés pour qualifier les musiques d'Afrique, du Pacifique, d'Australie, d'Amérique latine, plus encore ceux de « musique exotique », et de « musique ethnique » auxquelles on a substitué l'expression *world music* ou musique du monde (Dagri, 2004). Dans la même perspective, Bensignor (2002) pense que « les musiques du monde peuvent être tour à tour des pièces de la tradition orale attachée à un terroir particulier, certaines relevant du collectage d'ethnomusicologues ». (p. 3) Les musiques traditionnelles peuvent être savantes donc soutenues par des règles musicales très sophistiquées, fruit d'un long apprentissage auprès d'un maître ou encore non savantes si elles se transmettent oralement de génération en génération.

Musique folklorique. On désigne folklore par les traditions d'un peuple, constituant selon Dauphin (1983) « les activités régulières et révélatrices de comportements typiques du peuple en question ». (p. 5) Mais ce mot sous-entend également, selon différents dictionnaires, un aspect pittoresque, de sans importance, ou sans signification profonde ce qui qualifie mal selon Dauphin (1983) « l'ensemble des traditions populaires formant les bases de

la culture de certaines nations ». (p. 5) Par ailleurs, le terme folklore représente également, selon certains dictionnaires, la science des traditions et de l'art populaire développée par des amateurs ou des professionnels. Selon Dauphin (1983), dans cette dernière perspective, « la chanson folklorique, comme la danse ainsi qualifiée, est un art de réinterprétation à travers nos perceptions citadines des coutumes et de l'art de notre civilisation d'arrière-pays ». (p. 5)

En résumé, retenons pour ce présent mémoire l'argumentation de Carignan (1994) qui précise que

la musique occidentale savante de tradition européenne, certaines musiques savantes orientales² ainsi que certaines musiques populaires relèvent de la catégorie des musiques transmises au moyen d'un support écrit et apprises à l'aide d'un maître. Dans la catégorie des musiques orales transmises au moyen de l'imitation, nous retrouvons les musiques de tradition purement orale, certaines musiques savantes orientales, certaines musiques populaires ainsi que les musiques traditionnelles, ethniques et folkloriques. (p. 50)

La prochaine section fait un survol de l'intégration et de l'institutionnalisation de la musique.

1.5.2 Intégration et institutionnalisation de la musique

Bours (2007) s'est également penché sur la place qu'occupe la musique à l'école, plus précisément celle que prennent les musiques du monde :

Les musiques du monde, les musiques traditionnelles, collent à l'être humain parce qu'elles sanctionnent d'une manière ou d'une autre, les étapes de sa vie, elles sont l'expression indissociable des actes sociaux, des gestes quotidiens, du cycle de la vie et de celui des saisons. Elles sont souvent vitales pour l'homme. (p. 24)

Bien que la musique soit présente dans toutes les cultures, pour certaines d'entre elles, la musique n'est pas dissociée de son contexte social (Leonhard, 1989; Bours, 2007). Il est donc primordial pour un enseignant d'être conscient de ce lien qui unit la musique et le

² Ici nous sous-entendons les musiques savantes orientale, extrême-orientale et moyen-orientale, toutes régions confondues.

fait social (Leonhard, 1989). Lorsque les musiciens-éducateurs ne perçoivent pas le décalage et interprètent la situation ou le contenu selon leur propre grille culturelle, ils considèrent leurs propres principes et valeurs comme étant universels. Cette tendance à penser que toutes les valeurs, les attitudes et les comportements qui ne correspondent pas à ces attentes est non acceptable ou moins valable est typique de l'ethnocentrisme (Carignan, 1994, 2002, 2003). Il est essentiel que les enseignants tant en contexte monoculturel que pluriculturel fassent preuve d'ouverture lors de l'interprétation de divers contenus d'apprentissage/enseignement et d'approches pédagogiques afin d'éviter que les classes multiculturelles deviennent

[...] instrumentalisées à des fins idéologiques au sein de l'éducation amenuisant les chances d'insertion scolaire d'enfants étrangers et menaçant, à plus long terme, la cohésion de toute société d'immigration, *de facto* pluriculturelle et plurilingue. Or, l'école est le lieu par excellence de la transmission et de l'acquisition des idéologies, des valeurs, des représentations constituant une culture nationale partagée par un même peuple. [...] Le passeur de cette culture légitime est l'enseignant, lui-même légitimé par l'institution, qui devra se porter garant de la pérennité des valeurs nationales et civiques à transmettre aux jeunes générations. Il est donc clair « qu'enseigner, c'est toujours enseigner une culture » (Mariet, 1982), processus par lequel l'enseignant va reproduire, à son insu et en toute bonne foi, un certain nombre de valeurs, de modèles, de représentations préétablies, acquis dans son contexte, auprès de publics ne possédant pas à l'origine le même système de références socioculturelles (Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002, p. 149).

Il est donc primordial pour l'intégration et l'insertion de tous les élèves, et ce, malgré leurs différences, de proposer du matériel didactique et des approches pédagogiques provenant de différentes cultures. Bours (2007) dit que « l'histoire d'un peuple se lit toujours dans leurs chansons (sic) ». (p. 215) Le répertoire de chants irlandais en est un bon exemple. Certains chants traduisent l'idée d'exil pour aller travailler sur les terres d'accueil, ou encore ceux qui expriment les conditions de vie à la construction du chemin de fer aux États-Unis (Bours, 2007). Bien que nous soyons conscients qu'un enseignant ou un musicien-éducateur ne puisse devenir un spécialiste de toutes les musiques ou un ethnomusicologue averti, il se doit de faire connaître à ses élèves le « monde merveilleux » des traditions et cultures musicales sans biais ethnocentriques, à l'aide de matériels didactiques et/ou pédagogiques. La distinction entre matériel didactique et matériel pédagogique sera faite à la prochaine section.

1.6 Matériel didactique et pédagogique pour l'ensemble de l'orchestre à cordes

Le matériel didactique et le matériel pédagogique n'ont pas la même signification. Selon Legendre (2005), le matériel didactique est « un ensemble de supports pédagogiques (manuels, appareils, objets, documents, cartes, didacticiels, matériel audiovisuel et de laboratoire, etc.) destinés à faciliter, d'une part, l'enseignement de l'Agent et, d'autre part, l'apprentissage du Sujet » (p. 856), donc l'outil utilisé pour que l'élève assimile les divers apprentissages. Quant au matériel pédagogique, il désigne « l'ensemble des objets et des appareils qui aident l'enseignant à présenter des notions, des faits ou des expériences et qui favorisent l'apprentissage des élèves » (p. 856), donc l'outil utilisé par l'enseignant l'aidant à faire assimiler à l'élève les divers apprentissages. La première définition de Legendre (2005) réfère donc à l'outil utilisé par l'élève pour apprendre tandis que la deuxième définition réfère à l'outil utilisé par l'enseignant pour faire apprendre.

Tant le matériel didactique que le matériel pédagogique sont nécessaires et indispensables dans toutes les disciplines enseignées au préscolaire, au primaire et au secondaire. Ce matériel doit être le mieux adapté possible tant pour les enseignants qui enseignent que pour les élèves qui apprennent dans les classes du Québec. Mais qu'en est-il de la pertinence et de la qualité du matériel didactique et pédagogique disponible au Québec pour l'enseignement de l'orchestre à cordes ?

Au Québec, l'enseignement de la musique se fait plus fréquemment par le biais de l'orchestre d'harmonie ou harmonie scolaire, d'ensembles de flûtes à bec ou de guitares. Plus rarement, on retrouve l'enseignement de l'orchestre à cordes à l'école. L'harmonie scolaire regroupe les instruments à vent constitués de la famille des bois (la flûte traversière, les clarinettes, le hautbois le basson et les saxophones) et de la famille des cuivres (la trompette, le cor, le trombone et le tuba). Elle inclut aussi les instruments de la famille de la percussion (entre autres, le xylophone, les timbales, la batterie, les maracas et le triangle). L'orchestre à cordes regroupe, comme son nom le dit, les instruments de la famille des cordes notamment, le violon, l'alto, le violoncelle et la contrebasse. L'enseignement de l'orchestre à cordes est une discipline assez récente dans les écoles du Québec contrairement à l'enseignement de l'harmonie scolaire. Conséquemment, plusieurs compositeurs, arrangeurs et pédagogues ont travaillé à développer le répertoire et les méthodes pour les instruments à vent. La qualité du

matériel disponible pour cette formation devient de plus en plus grande et il est possible pour les enseignants de cette discipline de trouver du matériel de plus en plus diversifié sur le marché. Mais qu'en est-il du matériel didactique pour l'enseignement de l'orchestre à cordes au premier cycle du secondaire ?

La situation de l'orchestre à cordes tient une place à part dans l'enseignement de la musique. Pourquoi ? Parce que très peu d'écoles, au Québec, offrent cette formation, et ce, en grande partie pour des raisons économiques. Pour avoir une concentration musique (orchestre à cordes), l'école doit avoir un parc instrumental suffisant pour répondre à la demande des élèves. Cela signifie que l'école doit acheter des violons, des altos, des violoncelles et des contrebasses. Le prix des instruments varie entre 500 \$ et 5000 \$ environ, selon l'instrument, pour une qualité étudiante. De plus, l'entretien de ces instruments demande beaucoup de temps et coûte excessivement cher. Cependant, malgré ces exigences quelques écoles secondaires publiques de la grande région métropolitaine offrent cette concentration : 1) École secondaire St-Luc (CSDM); 2) École secondaire Joseph-François Perrault (CSDM); 3) École secondaire Monseigneur Parent (CSMV); et 4) École d'arts Face (CSDM). Une école secondaire privée, le collège Regina Assumpta, offre aussi cette concentration.

Dans un autre ordre d'idées, la mince part de marché que représente l'enseignement de l'orchestre à cordes au Québec a un impact majeur sur la disponibilité du matériel didactique et pédagogique. En effet, les fournisseurs de partitions au Québec, *Le groupe Archambault*, *JCL Cartier* et *Musi-Club* n'ont en magasin qu'un nombre limité de partitions disponibles pour l'ensemble à cordes. De plus, les représentants de ces compagnies sont peu à l'affût des nouveautés et du matériel de qualité disponible parce que l'harmonie scolaire qui occupe une part plus importante des marchés est plus populaire et lucrative.

Il faut souvent que les musiciens-éducateurs des concentrations orchestres à cordes fassent leur propre recherche via internet et commandent directement des grands fournisseurs états-uniens où la demande est plus élevée. C'est pour ces raisons que l'insuffisance de matériel didactique adapté aux élèves du secondaire en termes de difficultés techniques, de variétés de styles et de provenance est bien connue dans le milieu scolaire.

Aussi, afin d'aider les enseignants du Québec à trouver des ressources didactiques, le MELS publie un document présentant le matériel didactique approuvé par ce dernier, et ce,

pour toutes les disciplines enseignées au secondaire. La toute dernière version de ce document date de 2010-2011.

Le ministre approuve les ouvrages indispensables à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, ouvrages correspondant à ce qu'il est convenu d'appeler le matériel didactique de base, qui comprend deux types d'ouvrages : les ensembles didactiques et les ouvrages d'usage courant. (MELS, 2010, p. V)

Chaque document est soumis à plusieurs critères d'évaluation regroupés sous six aspects : pédagogiques, socioculturels, matériels, publicitaires, confessionnels et conventionnels. Dans ce document de 51 pages, la discipline musique est totalement absente. Conséquemment et dans un tel contexte, l'enseignant doit *revisiter* les contenus de programme à enseigner, développer de nouvelles pratiques enseignantes et prendre en compte les caractéristiques socioculturelles de ses élèves.

Notre projet vise à élaborer un cadre de référence permettant de proposer un modèle idéal de catalogue afin de colliger un répertoire musical adapté aux habiletés techniques et esthétiques des élèves du premier cycle du secondaire de classe d'orchestre à cordes dans une perspective pluriethnique et pluriculturel.

1.7 Pertinence de la recherche

La pertinence de cette recherche vise trois enjeux : didactique et/ou pédagogique, socioculturelle et scientifique.

La pertinence est d'abord didactique et/ou pédagogique vu le manque de ressources autant pédagogiques que didactiques adaptées à l'enseignement de l'orchestre à cordes pour les élèves et les enseignants du secondaire considérant les critères et les exigences des nouveaux programmes relativement à la pluriethnicité.

Puis, la pertinence est socioculturelle à cause de la nécessité d'introduire les « musiques du monde » dans les contenus à enseigner en lien avec une approche à une éducation musicale interculturelle, de sensibiliser aux mécanismes de discrimination dans les choix de musiciens, d'instruments de musique ou de pièces musicales relativement à leur provenance, et de favoriser la compréhension interculturelle et le développement de la compétence interculturelle chez l'élève.

Enfin, la pertinence est scientifique par l'urgence de développer de nouvelles connaissances dans le domaine de l'enseignement de la musique dans un contexte d'éducation interculturelle.

1.8 Question centrale de recherche

Conséquemment à tout ce qui a été écrit dans le premier chapitre de ce mémoire, la question de recherche s'énonce comme suit :

Quels seraient les critères constitutifs d'un cadre de référence original permettant la sélection de pièces musicales à apprécier et à interpréter et/ou la création de matériel didactique et/ou pédagogique dans le contexte des exigences du programme de formation du MELS (2006) ainsi que dans le contexte d'une éducation musicale interculturelle afin de développer la compétence interculturelle chez les élèves inscrits en concentration musique (orchestre à cordes) de la première secondaire ?

Dans le chapitre qui suit, nous élaborerons les composantes de notre cadre de références théorique et conceptuel.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCES THÉORIQUE

Dans le second chapitre, il apparaît important d'approfondir les concepts nécessaires à la compréhension du cadre de références de notre recherche. Après avoir articulé la question de recherche dans le chapitre précédent, nous proposons dans le deuxième chapitre, le cadre de références théorique qui inclut les concepts à l'étude (2.1); le modèle Musique et Culture de Titon (2009) qui est adapté aux besoins de notre recherche (2.2); et enfin, les objectifs de recherche visés (2.3).

2.1 Concepts à l'étude

Parmi les concepts à l'étude, il est important de préciser ce qu'on entend par éducation interculturelle (2.1.1), ethnocentrisme (2.1.2), enseignant comme passeur culturel (2.1.3), ainsi que compétence interculturelle (2.1.4).

2.1.1 Éducation interculturelle

Depuis les années 1970, l'école québécoise a vécu d'importants changements. Elle s'est transformée au contact d'enfants issus de l'immigration qui sont scolarisés dans la langue française. Les élèves fréquentent des écoles non plus homogènes, mais hétérogènes qui sont surtout concentrées sur l'île de Montréal. Ces écoles doivent relever le défi de la diversité des langues, des cultures et des religions qui se côtoient. Plus récemment, les commissions scolaires confessionnelles catholiques et protestantes ont cédé la place à des commissions scolaires linguistiques. Comme ailleurs dans le monde, le Québec a voulu élaborer une politique de l'immigration. Cette politique s'est déroulée en trois phases. Selon Inglis (2009),

La première phase a été l'enseignement de la langue française, qui a débuté en 1969. La seconde phase a été l'introduction des langues des groupes immigrants (1977) et de documents sur la culture des groupes représentés dans les écoles, tendance qui a atteint son point culminant dans les années 1980. Durant la troisième phase, les écoles de Montréal ont entrepris un processus d'adaptation systématique à la diversité, qui a débouché sur une sensibilisation accrue à la culture dans les programmes, les approches pédagogiques et les documents, ainsi que dans la sélection et la formation des enseignants, l'organisation de l'école et ses relations avec les familles des élèves. Pendant cette phase, l'éducation

interculturelle axée sur la *connaissance de l'Autre* a été remplacée par une attention prioritaire à l'éducation à la citoyenneté, avec comme objectif central le *vivre ensemble*. Les débats sur l'éducation ont porté sur l'importance relative de la reconnaissance de la diversité et des problèmes d'inégalité, par opposition du respect de valeurs communes. (p. 147)

La préoccupation de départ de l'éducation interculturelle est donc la diversité culturelle. Toujours selon Inglis (2009),

L'accent est placé sur la nécessité d'élargir le contenu de certaines matières pour tenir compte de la diversité des élèves et faire en sorte que la diversité au sein de la communauté scolaire se reflète dans toutes les activités scolaires à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Autrement dit, il s'agit de prêter attention aux pratiques pédagogiques et de veiller à ce que les différentes cultures existant dans la communauté scolaire soient prises en compte dans les relations avec les parents et dans diverses activités organisées à l'école, telles que concerts, fêtes et autres événements destinés à la collecte de fonds. L'objectif est que la différence culturelle soit reconnue et acceptée comme partie intégrante de la vie quotidienne de l'école. (p. 122)

Depuis les années 1990, l'éducation interculturelle « se définit moins par rapport aux cultures que par rapport aux individus. C'est la diversité et non les différences qui est visée ». (Abdallah-Pretceille, 2004, p. 117) Au Québec comme en France, l'éducation interculturelle « s'inscrit dans une perspective de développement d'habiletés à vivre ensemble et à intervenir dans un contexte multi-ethnique ». (Abdallah-Pretceille, 2004, p. 117) D'après cette auteure, l'éducation interculturelle est de plus en plus associée à

[...] une éducation à la citoyenneté qui est liée à cette volonté de transmettre une culture publique commune. [...] D'une focalisation sur les communautés ethniques, l'éducation interculturelle est passée insensiblement à une conception moins dissymétrique des enjeux sociaux et éducatifs pour mettre l'accent sur les relations équilibrées dans le cadre d'un contrat social. La teinte de multiculturalisme qui imprégnait l'éducation interculturelle au Québec se dissout peu à peu au profit d'une définition plus citoyenne. (p. 118)

Elle la définit aussi comme « un instrument pour promouvoir l'égalisation des chances et une insertion optimale dans la vie économique et sociale ». (p. 87) En effet, l'école, si elle décide de faire de l'éducation interculturelle sa priorité, est le meilleur endroit pour inculquer aux élèves que tout le monde, peu importe son origine, sa culture ou la

couleur de sa peau a les mêmes droits. Inglis (2009) abonde dans le même sens en disant qu'outre l'enrichissement culturel, le rôle de l'éducation interculturelle « est aussi et surtout de résoudre les difficultés rencontrées par les élèves de minorités à cause d'un manque d'informations, des stéréotypes, des préjugés et de la discrimination ». (p. 123) Par contre, pour Ouellet (1991) et Abdallah-Pretceille (2004), cette approche ne s'arrête pas seulement à l'aspect de la connaissance, c'est-à-dire à transmettre de l'information sur les diverses communautés ethniques. En effet, selon Abdallah-Pretceille (2004),

Appréhender une culture, c'est dépasser une vision parcellaire, réduite à l'énumération de faits culturels, à une collection de rites, de mythes et de pratiques. Il faut au contraire s'engager à dépasser la connaissance mosaïque pour rechercher une cohérence et des points communs. Alors que les différences sont des données, les ressemblances sont le fruit d'une construction, d'une opération cognitive afin de dépasser le niveau du détail, de l'intuition et de la subjectivité. (p. 102)

Appliquée au domaine de l'éducation musicale, Inglis (2009) explique que les concerts sont, entre autres, une bonne occasion pour l'école de transmettre un message aux parents et à la communauté sur sa conception de la diversité puisqu'ils sont

un moyen de manifester publiquement la diversité de la population scolaire au travers des activités et des participants. Les parents éprouvent une grande fierté lorsque les qualités artistiques de leurs enfants sont applaudies en public et que leur patrimoine culturel est valorisé lors de ces manifestations. Cette reconnaissance par l'école de la diversité de sa communauté peut également aider à résoudre les relations parfois instables et difficiles entre l'école et les parents. (p. 125)

Enfin, tous ces auteurs s'accordent pour dire que l'approche interculturelle dans le domaine de l'éducation musicale vise l'égalité entre les individus : « chaque individu se sentant existé et reconnu par ses pairs à travers ses spécificités ». (Alvarez, 2009, p. 8) L'école est donc appelée à relever les nouveaux défis de la diversité en visant l'objectif du *vivre ensemble*. Pour y parvenir, Lussier (2008) mentionne que « l'école doit amener les élèves à transcender les particularismes, à favoriser la découverte des similitudes et l'acceptation des différences et à valoriser les attitudes positives ». (p. 72) Inglis (2009) abonde dans le même sens en stipulant que les objectifs proposés dans le nouveau programme doivent fournir « un plan de cours complet ou du moins, un ensemble précis

d'orientations pédagogiques illustrant les changements proposés ». (p. 167) Inglis (2009) précise toutefois que

même dans les systèmes éducatifs qui privilégient les programmes de cours propres aux écoles, souvent l'inertie et les pressions font obstacle à l'introduction de toute modification efficace, à moins d'apporter un soutien au personnel pour qu'il profite de l'occasion de développer des programmes adaptés aux nouveaux besoins de l'école. Si ces besoins concernent des élèves de minorités, les directives permettent de contrer utilement l'effet potentiellement négatif des stéréotypes sur leurs aptitudes, leurs intérêts, leurs aspirations et leurs valeurs. (p. 167)

Toujours selon Inglis (2009), une des grandes difficultés que rencontrent les enseignants utilisant comme approche l'éducation interculturelle est celle d'enseigner

la diversité sociale et culturelle, tout en évitant la marginalisation et l'affaiblissement du groupe étudié au travers d'une description de *l'autre* comme victime et de sa culture comme le produit d'un exotisme romantique. Les ressources documentaires et les manuels génèrent souvent de tels stéréotypes et une certaine image de *l'autre*. À défaut de matériel plus adapté, il faut former les enseignants pour qu'ils sachent repérer et exploiter ces partis pris dans les documents et développent chez leurs élèves ces mêmes aptitudes à repérer et à analyser les faiblesses des ressources pédagogiques. (p. 168)

Cette marginalisation et cette tendance à considérer *notre* culture comme étant supérieure à celle de *l'autre* sont en fait de l'ethnocentrisme. La prochaine section tentera d'expliquer ce concept.

2.1.2 Ethnocentrisme

Étymologiquement le mot ethnocentrisme proviendrait du grec *ethnos* qui signifie peuple et du latin *centrum* qui signifie centre. Ce concept aurait été lancé par l'anthropologue W.G. Sumner en 1907. Pour Sumner l'ethnocentrisme est une attitude plus ou moins consciente où l'homme privilégie les valeurs et les formes culturelles du groupe ethnique auquel il appartient. Horton et Todorov (dans Collès 2008) abondent dans le même sens en mentionnant que cette attitude dont parle Sumner est une réaction humaine universelle, c'est-à-dire qu'elle se retrouve dans toutes les sociétés, dans tous les groupes et pratiquement chez tous les individus qui tend à universaliser les valeurs propres à une société. Bien que

l'ethnocentrisme soit légitime et nécessaire à la survie des groupes, il ne faut pas nier que l'ethnocentrisme, le racisme et l'exotisme empêchent chacun d'entre nous de rentrer en contact avec *l'Autre*, de le reconnaître et de le respecter en tant qu'individu avec sa propre culture, sa langue et ses attentes. Utiliser l'approche de l'éducation interculturelle dans la classe permet à chaque élève et à chaque enseignant de relativiser sa culture et celle de l'autre, mais aussi de les rendre conscient de leur ethnocentrisme (Collès, 2008). Le but rappelons-le n'est pas simplement de fournir aux élèves de l'information sur les différentes cultures, mais bien de développer avec eux la *compétence interculturelle*, compétence qui s'acquiert d'abord et avant tout par la compréhension et la reconnaissance de l'ethnocentrisme.

Collès (2008) explique que le récit de voyage est un excellent outil pour développer la compétence interculturelle. Il cite Grandidier qui

souligne le caractère formateur du voyage pour combattre les préjugés et se transformer au contact d'autres cultures : « Le voyage fait mieux apprécier la patrie, rectifie et agrandit les idées, dissipe les préjugés et donne de l'expérience; mais il faut s'armer de patience et de résignation, et ne reculer ni devant la fatigue ni devant les dangers et les privations de chaque jour. (s.p.)

Ce voyage peut prendre différentes formes. Il peut s'agir d'un voyage à l'étranger, mais il peut aussi s'agir d'inviter les élèves à prendre part au voyage à l'intérieur des contenus de cours enseignés ou des activités culturelles proposées aux élèves. Le MELS, dans son nouveau programme de formation de 2006, nous amène sur cette piste en qualifiant l'enseignant de *passeur culturel*. La prochaine section définit le concept d'enseignant *passeur culturel* élaboré par Zakhartchouk (1999)

2.1.3 Enseignant : passeur culturel

Zakhartchouk (1999) revendique « un pluralisme de la référence théorique » comme « une des clés pour une formation à l'accompagnement culturel ». (p. 11) À travers ses écrits, Zakhartchouk (1999) souhaite

apporter une modeste contribution à une action collective menée depuis longtemps par de nombreux enseignants, action plus souvent obscure que

spectaculaire pour que « la Culture » devienne un peu plus le bien de tous, pour que l'école soit une médiatrice entre l'ensemble des élèves et la culture [...], pour que les acteurs de l'éducation soient des « passeurs culturels ». (p. 10)

Pour que cela soit possible, il propose de déterminer ce que *passeur culturel* signifie. Cette expression pour être bien comprise nécessite qu'on la décompose. En effet, cette expression renferme le concept de passeur et celui de culture.

Le terme *passeur* est multivoque. En effet, en parcourant différents dictionnaires nous découvrons quatre définitions. La première définition renvoie à l'idée d'une personne qui conduit un bac, un bateau pour traverser un cours d'eau. La seconde fait allusion à la personne qui fait passer clandestinement des personnes ou des marchandises aux frontières. La troisième fait référence au sport d'équipe notamment à la personne qui effectue une passe et enfin, la dernière décrit une personne qui fait connaître, propage un savoir et sert d'intermédiaire entre les cultures et les générations. Cette dernière définition du mot *passeur* sera retenue pour cette présente recherche. Pour bien saisir toute la richesse de l'expression *passeur de culture*, il faut également se questionner sur le sens que peut prendre le mot culture.

Dans la perspective des nouveaux programmes du MELs, au moins deux acceptations existent pour le concept de culture : l'individuelle et la collective. Inspirée de Zakhartchouk (1999), la première acceptation est la culture individuelle communément appelée culture générale qui est la construction personnelle de ses connaissances. Une « *attitude*, un mouvement de l'esprit, l'action de se cultiver ou un *résultat*, la possession d'un certain nombre de connaissances qui permettent de mieux appréhender le monde ». (p. 15) La seconde acceptation est celle de la culture collective, c'est-à-dire l'identité culturelle d'un peuple, ce qui est commun à un groupe, ce qui l'unit ou des cultures « dans un sens ethnologique ou sociologique, c'est-à-dire des manières particulières de vivre, de se comporter, autrement dit l'inverse de l'universel ». (Zakhartchouk, 1999, p. 15)

Conséquemment, Zakhartchouk (1999) avance l'idée de la Culture avec un grand C qui signifie la « voie d'accès à un universel, collection des plus belles œuvres de l'homme ». (p. 15) Par ailleurs, Dumont (1968) reprend la deuxième acceptation, celle de la culture collective de Zakhartchouk et introduit la culture première et la culture seconde. Pour lui,

l'une est solidarité de la conscience avec elle-même et avec le monde, continuité de l'espace et du temps, royaume familial ou l'homme et la nature conviennent de se rassembler; elle assure la fermeté de nos intentions. L'autre culture s'infiltré par les fissures que la première veut masquer, elle suggère que la conscience ne saurait être enfermée ni dans le monde ni en elle-même; de ce malaise, elle fabrique les fragments d'un autre monde. (p. 86-87)

La culture première et la culture seconde seraient donc indissociables l'une de l'autre. L'une représentant le monde familial, l'autre représentant le reflet qu'une société peut avoir d'elle-même. Ces deux cultures permettent de mieux nous comprendre d'une part et, d'autre part, de mieux comprendre *l'Autre*.

Malgré les perspectives de Zakhartchouk (1999) et de Dumont (1968) qui suggèrent deux acceptations de la culture, des pédagogues, des sociologues et des philosophes ont contribué par leurs réflexions et leurs recherches à en élargir la définition. Camilleri (1989) propose, entre autres, que la culture soit

la configuration diversement intégrée des significations acquises, persistantes et partagées, que les membres d'un groupe de par leur affiliation à ce groupe sont amenés d'une part à distinguer de façon prévalente sur les stimulus provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant à leur égard des attitudes, représentations et comportements communs valorisés; d'autre part à insérer dans les produits de leurs activités, et dont ils tendent à assurer la transmission. (p. 168-169)

À la lueur de ce qui a été dit précédemment, l'enseignant comme *passeur culturel* serait donc un guide qui, au moyen de la culture, sert d'intermédiaire entre les cultures et les générations. Selon Zakhartchouk (1999), l'enseignant passeur de culture est celui qui invite ses élèves à un voyage. Ce voyage peut transformer l'élève si celui-ci décide de prendre part au périple d'une façon active. « Un voyage où il ne s'agit pas de renoncer aux charmes de la rive de départ vers laquelle on revient continuellement, mais qui sera jamais tout à fait là même quand on aura goûté les fruits d'un monde plus vaste, plus riche. » (p. 20)

Être un passeur culturel est aussi savoir écouter les élèves, partir de leur réalité et aller ailleurs, car c'est à ces élèves que l'enseignant *passeur de culture* passera le flambeau de la culture ! Pour Zakhartchouk (1999),

l'enseignant ne pourra être un « passeur culturel » qu'en sachant être à l'écoute des autres formes culturelles, en étant ouvert et prêt au dialogue, surtout quand ces formes sont lointaines de lui, de ses habitudes et ses goûts. Tâche difficile puisque, pour autant, cette écoute ne signifie pas abandon de ce à quoi il croit et de ce que l'institution lui demande de « faire passer ». (p. 51)

Tâche difficile certes, mais ô combien importante surtout dans le contexte scolaire actuel du Québec. Il est impératif de fournir à l'enseignant toute l'aide nécessaire, car selon Zakhartchouk (1999),

Si l'enseignant aide à effectuer ce voyage, il devient donc ce passeur vers une « culture » qui « vaut la peine », une culture dans laquelle lui-même se doit d'être plongé, bien que le voyage soit une occasion continuelle d'aller plus loin. Passeur « cultivé » s'il veut être « culturel », et « cultivé » en particulier dans son domaine spécifique, celui de la pédagogie, sans laquelle il ne peut y avoir de *passage* pour tous. (p. 20)

L'enseignant dans son rôle de passeur de culture, dont celle de la diversité culturelle, doit prendre en considération cette nouvelle réalité de l'école québécoise. Il devrait également être en mesure de guider l'élève dans le développement de la compétence interculturelle. Cette compétence dite *interculturelle* sera développée dans la prochaine section.

2.1.4 Compétence interculturelle

Selon Lussier (2008), travailler au développement d'une compétence interculturelle « c'est entrer dans le champ de l'affectif et du psychologique. Il faut intégrer dans l'enseignement des prises de conscience graduelles susceptibles d'induire un changement chez les élèves dans leur quête de socialisation et de construction identitaire ». (p. 72) Lussier rappelle que le développement de la compétence interculturelle implique trois domaines : l'apprentissage du *savoir*, du *savoir-faire* et du *savoir-être*.

Le premier domaine, celui du *savoir*, relève du cognitif, c'est-à-dire de l'acquisition des connaissances. Trois approches sont essentielles au développement de celui-ci, l'approche humaniste, l'approche anthropologique et l'approche sociologique. D'abord, l'approche humaniste représente, autant pour Lussier (2008) que pour Zakhartchouk (1999),

la culture avec un C majuscule, c'est-à-dire la mémoire collective de l'art savant d'un peuple. Puis, l'approche anthropologique se concentre selon Lussier (2008) « sur la diversité des modes de vie, les faits de la vie courante, les habitudes et les coutumes, les comportements verbaux et non-verbaux, sans oublier les codes moraux ». (p. 73) Enfin, toujours selon Lussier (2008) l'approche sociologique « prend racine dans des documents basés sur des enquêtes ayant pour but de fournir des faits, des statistiques et des données sociales, économiques et politiques » (p. 73) afin de décrire le contexte socioculturel.

Le second domaine, celui du savoir-faire, se résume à l'application des connaissances en passant par trois niveaux : savoir appris en classe, savoir-ajuster et savoir-interagir. Le premier niveau consiste en l'application du savoir appris en classe, c'est-à-dire de mettre en pratique les connaissances acquises à travers les activités proposées. Le savoir-ajuster permet d'ajuster son comportement selon une certaine expérience de pratiques pluriculturelles. Enfin, le savoir-interagir est le niveau selon lequel l'élève arrive à « négocier des situations de malentendus, d'incompréhension ou même de conflits ». (Lussier, 2008, p. 73)

Le dernier domaine de Lussier (2008), celui du savoir-être, relève des « domaines affectif et psychologique. Il porte sur le développement des attitudes et des représentations mentales, lesquelles façonnent notre vision du monde ». (p. 73) La première phase nécessaire au développement de ce dernier domaine est la *conscientisation culturelle* où l'élève « se sensibilise aux autres et aux autres cultures ». (p. 73) La seconde phase est une *appropriation critique* « des autres cultures en fonction d'une meilleure connaissance de soi et de sa propre identité ». (p. 74) La troisième et dernière phase, celle découlant de la compétence transculturelle, « se définit par l'intégration et le respect des valeurs des autres découlant de la coexistence de divers groupes ethniques et de cultures en présence dans une même société ou dans des sociétés distinctes, tout en prônant l'enrichissement identitaire de chacune des cultures en contact ». (p. 74)

Notre recherche propose un modèle qui est chapeauté par les trois grandes compétences disciplinaires proposées par le MELS (2006), c'est-à-dire créer, interpréter et apprécier et qui prend en considération, le concept de *passeur de culture* de Zakhartchouk. Notre modèle vise à emboîter toutes les composantes nécessaires afin de développer la compétence interculturelle chez les élèves inscrits en musique orchestre à cordes de la première secondaire. Dans la prochaine section, nous présentons les différentes composantes

du modèle Musique-Culture de Titon (2.2) qui serviront de fondement au modèle retenu pour notre mémoire.

2.2 Modèle Musique-Culture de Titon (2009)

Le modèle Musique-Culture de Titon (2009) comprend quatre dimensions. La première dimension présente *les idées au sujet de la musique* qui rendent compte des systèmes de croyances, d'approches esthétiques, de phénomènes musicaux et ce, dans leurs contextes et à travers l'histoire de la musique. La deuxième dimension décrit *l'organisation sociale de la musique* qui repose sur le statut et le rôle du musicien dans la société (social, culturel, politique, etc.). La troisième dimension définit les caractéristiques du *répertoire musical*, considéré comme un ensemble de pièces (référant aux styles, genres, textes/paroles, action de composer, transmission, mouvement) prêt à être produit lors des performances. Celui-ci consiste en six parties : 1) le style; 2) les genres; 3) le texte; 4) la composition; 5) la transmission; et enfin 6) le mouvement.

La première partie, le style, prend en compte tous les éléments relatifs à l'organisation du son musical, c'est-à-dire, ceux reliés au son (gamme, mélodie, harmonie, etc.), au temps (rythme, métrique), au timbre (qualité de la voix, couleur sonore) et à l'intensité du son (intensité, douceur).

La deuxième partie, les genres, eux, sont appelés les unités standards du répertoire telles que « la chanson » et ses diverses subdivisions (berceuses, chants de Noël, etc.) ou les nombreux types de musiques instrumentales et de danses (gigues, valse, polka, etc.).

La troisième partie, le texte, est représentée par les paroles d'une chanson. Pour lui, toute chanson avec paroles est une intersection entre deux systèmes de communication profondément différents; le langage et la musique. Une chanson avec des paroles est donc la soudure provisoire entre ces deux différents systèmes de communication.

La quatrième partie, la composition réfère à la façon dont la musique a été écrite. A-t-elle été écrite de façon individuelle ou par un groupe ? A-t-elle été écrite selon des règles, variée à l'intérieur de certaines limites ou encore totalement improvisée ? Peu importe que la composition soit écrite selon certaines règles ou improvisée, celle-ci est liée à l'organisation sociale de la musique. Est-ce que la musique-culture est destinée simplement à une classe spéciale de compositeurs ou est-elle destinée à n'importe

qui ? La composition est aussi reliée aux idées au sujet de la musique. L'idée qui associe la musique et la culture (musique-culture) divise les chansons en deux grandes catégories, celles composées par les humains et celles qui ont été « léguées » aux humains par les divinités, les animaux ou autres compositeurs non humains.

La cinquième partie, la transmission, permet de savoir comment la musique est apprise ou transmise d'une personne à une autre ou d'une génération à l'autre. Est-ce que la musique-culture est reliée à un apprentissage formel ou est-elle apprise principalement par imitation ?

I.	Ideas about music	(Idées au sujet de la musique)
	A. Music and the belief system	(Musique et système de croyances)
	B. Aesthetics of music	(Esthétique de la musique)
	C. Contexts for music	(Phénomènes musicaux)
	D. History of music	(Histoire de la musique)
II.	Activities involving music	(Organisation sociale de la musique)
III.	Repertories of music	(Répertoire musical)
	A. Style	(Style)
	B. Genres	(Genres)
	C. Texts	(Textes)
	D. Composition	(Composition)
	E. Transmission	(Transmission)
	F. Movement	(Mouvement)
IV.	Material culture of music	(Instrument musical)

Figure 2.1 Quatre dimensions du modèle Musique-Culture de Titon (2009)

La sixième et dernière partie de la dimension *répertoire musical*, le mouvement, est une variété d'activités physiques qui accompagnent la musique. La musique jouée de façon individuelle ou collective ne crée pas seulement un son, mais fait bouger littéralement les gens (danse, marche, travail). D'une façon ou d'une autre, la musique et le mouvement sont

connectés dans le répertoire de toutes les cultures. Dans certains cas le mouvement peut être flexible, aléatoire ou libre, suggérant la liberté et l'abandon et dans d'autres cas, le mouvement est très contrôlé suggérant dans ladite culture, que le contrôle de soi est beau et admirable.

Enfin, la quatrième dimension est l'objet tangible qui matérialise la performance musicale, soit *l'instrument musical*.

La figure 2.2 propose les dimensions du modèle Musique-Culture de Titon (2009) que nous retenons pour notre cadre de références : I. Les idées au sujet de la musique; II. L'organisation sociale de la musique; III. Le répertoire de la musique ne retenant que le style et enfin; IV. L'instrument musical.

I.	(Idées au sujet de la musique)
	A. Musique et système de croyances
	B. Esthétique de la musique
	C. Phénomènes musicaux
	D. Histoire de la musique
II.	Organisation sociale de la musique
III.	Répertoire musical
	A. Style
IV.	Instrument musical = orchestre à cordes

Figure 2.2 Éléments du modèle Musique-Culture de Titon (2009) retenus pour notre modèle.

Ces dimensions du modèle Musique-Culture de Titon (2009) peuvent contribuer à enseigner/apprendre de manière signifiante les trois grandes compétences disciplinaires du programme du MELS (2006), c'est-à-dire, créer, interpréter et apprécier. Bien que le MELS propose les trois compétences dans l'ordre qui suit, créer, interpréter et apprécier, après plusieurs années d'observation et d'expérimentation dans l'enseignement de l'orchestre à cordes au secondaire, nous avons constaté qu'il est plus adéquat de commencer par la

compétence apprécier. La principale raison qui nous pousse à faire cette suggestion est le fait que les élèves qui entrent en musique en première secondaire n'ont pas nécessairement le bagage ou les connaissances nécessaires pour débiter avec le développement de la compétence créer. Nous pensons que ces élèves doivent être d'abord confrontés à du répertoire à apprécier bien qu'ils ne soient pas en mesure de le jouer afin qu'ils se construisent un cadre de références esthétique ou encore une culture musicale qui leur permettra éventuellement d'interpréter et de créer. Ils pourront, par la suite, revenir à la compétence apprécier pour porter un regard mieux articulé sur ce qu'ils auront composé. Conséquemment, notre modèle prend en considération les compétences dans l'ordre suivant : apprécier, interpréter et créer.

De plus, dans le contexte d'une éducation musicale interculturelle les quatre dimensions inspirées de Titon permettraient tant à l'enseignant qu'à l'élève de devenir un passeur culturel sensible, critique et ouvert à la diversité et au respect des cultures et surtout des porteurs de culture avertis. L'enseignant, vu comme un guide, aura un rôle de *passeur de culture* plus important au début de la formation de l'élève, qu'à la fin, car l'enseignant *passeur de culture* devra, à travers les quatre dimensions du modèle Musique-Culture de Titon (2009) (idées au sujet de la musique, organisation sociale de la musique, répertoire musical et objet musical), ainsi qu'au moyen des trois compétences disciplinaires du MELS (2006) ré-ordonnées (apprécier, interpréter et créer) passer le flambeau à l'élève pour qu'il devienne à son tour un *passeur de culture*. Le but ultime de ce processus est de développer la compétence interculturelle, de façon individuelle et collective, car un orchestre, pour être fonctionnel, a besoin de l'apport de tous ses musiciens. Individuellement, la partition musicale réserve à chaque musicien-élève une place singulière. Cependant, ce n'est que lors de la superposition du jeu de chacun que nous avons l'effet d'un orchestre majestueux. L'orchestre ou la classe vue comme un microcosme permet de développer l'unicité de chacun et l'humanité de l'ensemble afin de comprendre l'*Autre* et de construire une société plus juste et inclusive.

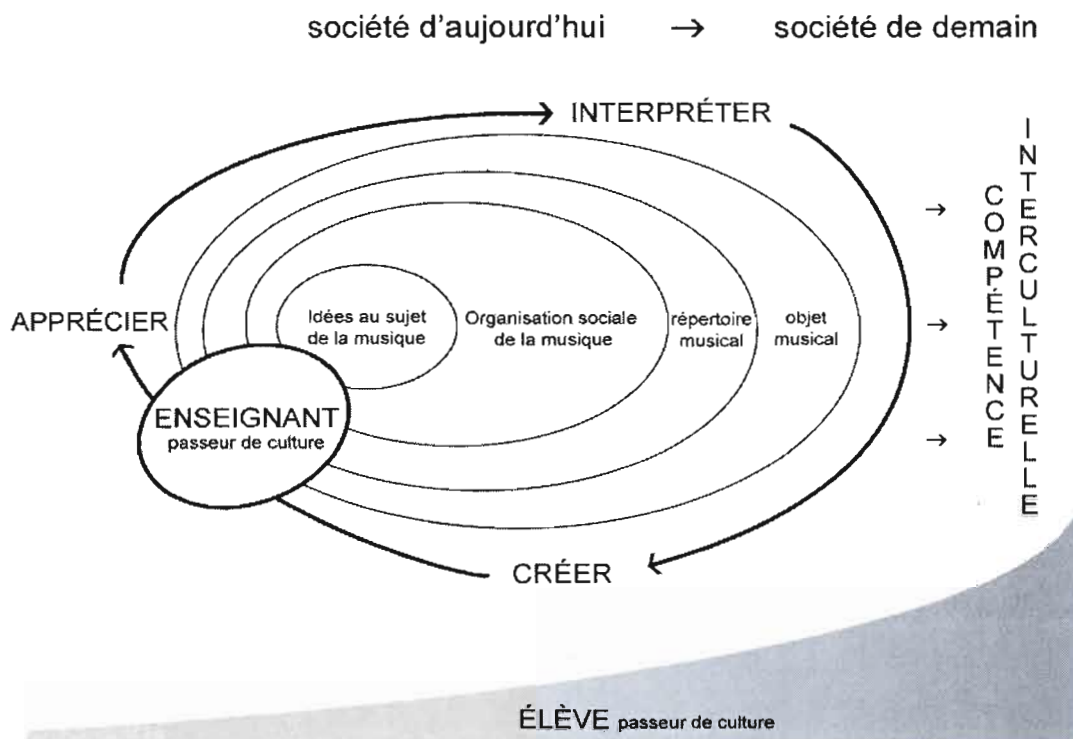


Figure 2.3 Notre cadre de références théorique pour développer la compétence interculturelle chez les élèves inscrits en musique orchestre à cordes.

À la lueur de ce modèle, l'enseignant *passeur de culture* devra prendre en considération, dans le choix du répertoire proposé aux élèves et ce, à travers l'appréciation (apprécier), l'interprétation (interpréter) et la création (créer) de pièces musicales, les quatre dimensions proposées ci-dessus. Pour la compétence interpréter, l'enseignant devra également respecter le niveau technique (habileté à l'instrument) des élèves. Un tableau de ces éléments techniques est élaboré dans le troisième chapitre. La prochaine section identifie les différents objectifs de la recherche (2.3).

2.3 Objectifs de la recherche

Nos objectifs de recherche découlent de notre question centrale de recherche qui se lit comme suit : Quels seraient les critères constitutifs d'un cadre de référence original permettant la sélection de pièces musicales à apprécier et à interpréter et/ou la création de matériel didactique et/ou pédagogique dans le contexte des exigences du programme de

formation du MELS (2006) ainsi que dans le contexte d'une éducation musicale interculturelle afin de développer la compétence interculturelle chez les élèves inscrits en concentration musique (orchestre à cordes) de la première secondaire ?

Dans le contexte d'une éducation musicale interculturelle, nous visons comme **premier objectif à développer un cadre de références théorique et conceptuel** qui, inspiré par les contenus d'enseignement/apprentissage, permettrait aux élèves inscrits en musique orchestre à cordes de la première secondaire à devenir à leur tour des passeurs culturels. Ce cadre de références inclut entre autres l'arrimage de la compétence de communication interculturelle inspirée de Lussier (2008), de la notion de passeur de culture de Zakhartchouk (1999) et des quatre dimensions de l'approche Musique-Culture de Titon (2009).

Une fois ce cadre de référence réalisé, nous visons comme **deuxième objectif à opérationnaliser, à partir de ses critères constitutifs, la sélection des pièces musicales à apprécier et à interpréter et/ou la création de matériel didactique et/ou pédagogique** répondant aux exigences du programme de formation du MELS (2006).

Par conséquent, en sélectionnant et/ou créant un répertoire de matériel didactique et/ou pédagogique adéquat, nous visons comme **troisième objectif à proposer des planifications annuelles qui prendront en compte : 1) des contenus de « savoir »; 2) des « savoir-faire »; mais aussi 3) des « savoir-être ».**

En répondant à ces objectifs, nous voulons, d'une part, proposer une approche interculturelle en enseignement de la musique au secondaire, c'est-à-dire développer, au moyen du matériel et du répertoire musical suggéré en classe, la compétence interculturelle de l'élève par une meilleure compréhension de l'*Autre* et amener celui-ci à devenir à son tour un passeur culturel averti. D'autre part, nous voulons fournir des ressources aux musiciens-éducateurs de cette discipline.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre présente la méthodologie utilisée dans cette recherche. Découlant du cadre de références théorique retenu dans le chapitre précédent, la méthodologie propose le contexte du projet de recherche (3.1), le type de recherche (3.2), les composantes nécessaires pour la réalisation de la collecte des données (3.3) ainsi que pour le traitement des données (3.4). Enfin, nous abordons les limites de la présente recherche (3.5).

3.1 Contexte du projet de recherche

L'expérimentation du projet de recherche et la collecte des données seront réalisées au collège Regina Assumpta situé dans le quartier Ahuntsic, de l'île de Montréal. Le collège Regina Assumpta, fondé en 1955, est un établissement d'enseignement secondaire francophone, détenu par les Sœurs de la Congrégation Notre-Dame. Ce collège fait partie de la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP) du Québec et son projet éducatif a comme objectif de développer la personne pour la guider vers l'accomplissement personnel et social et ce, à travers une morale de l'engagement.

Le collège Regina Assumpta compte environ 2 200 élèves sélectionnés selon leur « potentiel d'apprentissage en fonction de la poursuite d'études supérieures ». (CRA, 2002, p. 16) Bien que la majorité des élèves du collège soit née au Québec, l'origine de ceux-ci tend peu à peu à se diversifier. À titre d'exemple, selon la déclaration de fréquentation, les élèves nés au Québec représentaient 94,7 % en 1995-1996 et 89,0 % en 2006-2007.

Tableau 3.1
Population réginiennne selon la langue maternelle des élèves

Langue maternelle	1995-1996	2009-2010
Français	86,8 %	55,0 %
Anglais	2,1 %	3,4 %
Autres	11,1 %	41,6 %

Source : Déclaration de fréquentation scolaire, Direction générale des ressources informationnelles de 1995-1996 et 2006-2007.

De plus, bien que la langue parlée au collège soit le français, la langue maternelle et la langue de communication des élèves tendent à se diversifier. Le tableau 3.1 démontre les

changements par rapport à la langue maternelle des élèves tandis que le tableau 3.2 démontre les changements par rapport à la langue de communication des élèves.

Force est de constater que le pourcentage d'élèves, inscrits au collège Regina Assumpta, ayant comme langue maternelle le français a diminué passant de 86,8 % en 1995-1996 à 55,0 % en 2009-2010. Le pourcentage d'élèves ayant comme langue maternelle l'anglais est passé de 2,1 % à 3,4 %. Le pourcentage d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français et l'anglais est passé de 11,1 % en 1995-1996 à 41,6 % en 2009-2010. En résumé, de 1995-1996 à 2009-2010, Le pourcentage d'élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle est passé de 13,2 % à 45,0 %.

Tableau 3.2
Population réginiennne selon la langue parlée des élèves

Langue parlée	1995-1996	2009-2010
Français	88,4 %	66,5 %
Anglais	3,3 %	7,6 %
Autres	8,3 %	25,9 %

Source : Déclaration de fréquentation scolaire, Direction générale des ressources informationnelles de 1995-1996 et 2006-2007.

Pour sa part, le tableau 3.2 démontre sensiblement le même phénomène. Le pourcentage d'élèves inscrits dont la langue parlée est le français chute de plus de 20 % passant de 88,4 % en 1995-1996 à 66,5 % en 2009-2010 tandis que le pourcentage des élèves inscrits et parlant une langue autre que le français, incluant l'anglais passe de 11,6 % en 1995-1996 à 33,5 % en 2009-2010. Le collège Regina Assumpta a donc une population d'élèves qui tend à changer et à se diversifier sur le plan socioculturel, d'où l'importance de revoir notre façon d'enseigner, mais aussi le contenu de la matière à enseigner.

Avant de proposer le projet de recherche, nous avons cru bon de réaliser une pré-expérimentation. Cette pré-expérimentation, qui a eu lieu durant l'année scolaire 2009-2010, a permis de pré-expérimenter le matériel didactique et/ou pédagogique retenu afin de valider si le modèle proposé dans le chapitre précédent permettait de développer la compétence interculturelle chez ces élèves de la première secondaire. Un journal de bord a été rédigé tout au long de la pré-expérimentation et un bilan a été dressé par écrit à la fin de chaque étape. Ce journal de bord a permis de saisir la réaction des élèves, les difficultés rencontrées et la compréhension des trois compétences : apprécier, interpréter et créer.

La pré-expérimentation s'est donc déroulée avec les élèves de la première secondaire inscrits en concentration musique, orchestre à cordes. Au nombre de 23 élèves, ce groupe bénéficie de quatre périodes de 50 minutes et de deux périodes extra-scolaires de 40 minutes par cycle de six jours ce qui totalise 3,75 heures par semaine. Durant l'année, les élèves passent en moyenne 162 périodes en musique pour un total de 135 heures de cours.

Le tableau 3.3 résume les trois compétences (apprécier, interpréter et créer) et les quatre dimensions (idées au sujet de la musique, organisation sociale de la musique, répertoire musical et objet musical) dans le parcours d'une année scolaire découpée en quatre étapes. Voici un aperçu de la planification des activités qui ont été présentées aux élèves de la première secondaire lors de la pré-expérimentation. Rappelons que les activités présentées en classe étaient toutes en lien avec au minimum une des quatre dimensions du modèle Musique-Culture de Titon (2009). La première dimension représente les *idées au sujet de la musique* et elle fait référence au système de croyances, d'approches esthétiques et de phénomènes musicaux. La deuxième dimension décrit *l'organisation sociale de la musique* qui repose sur le statut et le rôle du musicien. La troisième dimension représente le *répertoire musical*, considéré comme un ensemble de pièces ou œuvres prêtes à être exécutées lors des performances. Finalement, la quatrième dimension propose que *l'instrument musical* soit l'objet tangible matérialisant la performance musicale, qui sont en l'occurrence les quatre instruments de l'orchestre à cordes : le violon, l'alto, le violoncelle et la contrebasse.

Le texte *Musique et politique : Quand le chant est une arme* (Bours 2006), trouvé par hasard, a inspiré le thème de la *dénonciation*. Aucune balise n'a été donné au thème dénonciation, qui peut être très large, dans le but de laisser le plus de latitude possible à l'élève dans sa démarche de réflexion et de recherche.

Les activités présentées en classe sous ce thème ont permis de développer les trois compétences disciplinaires : *apprécier, interpréter et créer* et l'une des quatre dimensions du modèle, soit *l'organisation sociale de la musique*. Voici la description détaillée des activités en lien avec chacune des compétences.

Tableau 3.3

Pré-expérimentation des activités réalisées par les élèves en classe de musique
orchestre à cordes sous le thème de la dénonciation

Compétence	Modèle de Titon	Étape 1 (sept.-oct.)	Étape 2 (oct.-déc.)	Étape 3 (janv.-mars)	Étape 4 (avril-juin)
APPRÉCIER	Idées au sujet de la musique			Activité 2 (équipe de 2) Travail écrit (par les élèves) à partir de deux enregistrements sonores <i>Mbube et Le lion est mort ce soir</i> (par l'enseignant)	
	Organisation sociale de la musique	Activité 1 (individuel) Travail écrit (par les élèves) à partir du texte Bours (2006) (par l'enseignant) Exemple sonore par l'enseignant : <i>Chatma</i> (Tinariwen)			
	Répert.mus.				
	Objet mus.				
INTERPRÉTER	Idées au sujet de la musique				Projet spécial Chorale : <i>Mbube et Le lion est mort ce soir</i>
	Org. soc. mus.				
	Répert. mus.	2 Concerts: Pièce 1 Pièce 2 Pièce 3 Projet spécial <i>Trois miniatures</i> <i>Far West</i> <i>Petite Suite québécoise</i> Orch. conj. : (Pépin) (Perreault) (Trad.) <i>Les danses villageoises.</i> (Champagne) (1 ^{ère} à 5 ^e sec.)			
	Objet mus.	Orchestre à cordes			
CRÉER	Idées mus.				
	Org.soc. mus.				
	Répert. mus.				
	Objet musical		Activité 1 (Collective = toute la classe) Création d'une chanson qui dénonce une situation vécue à l'école (par les élèves)		

Apprécier. En premier lieu, deux activités ont permis de développer la compétence **apprécier** qui visait à « explorer les différentes significations et poser sur une œuvre musicale un regard critique et esthétique ». (MELS, 2006, p. 22)

La première activité, qui s'est déroulée aux deux premières étapes de l'année scolaire soit de septembre à décembre, avait comme élément déclencheur le texte *Musique et politique : Quand le chant est une arme* (Bours, 2006) dans le but d'aborder la dimension *Organisation sociale de la musique*. Bours explique à travers ce texte qu'avec le *top cinquante* ou le *Star Académie*, qui avec le fait de chanter pour ne rien dire ou de consommer la musique comme n'importe quel autre produit de consommation, nous oublions la place que peut jouer la musique dans une société. Pourtant, il n'y a pas de société où la musique et le chant ne jouent pas un rôle important. Ces musiques peuvent être liées à la vie quotidienne, souligner des moments forts ou encore « se faire chronique de l'histoire de chaque société ». (s.p.). Pourtant, dit-il, la chanson peut encore servir de nos jours « à tuer, à véhiculer de village en village le fonctionnement d'une arme ou les nouvelles du front, à raconter les derniers combats, les derniers espoirs ». (s.p.) Dans ce texte, Bours (2006) nous amène sur différents territoires, nous rappelle certains faits imposant aux musiciens de troquer leurs instruments traditionnels au profit des instruments provenant de l'Occident et ce, dans le seul but de se faire entendre. Par la lecture de ce texte, une réflexion a été amorcée avec les élèves sur le rôle que pouvait prendre le compositeur à travers ses créations dans la société (notamment, raconter, louer, sensibiliser ou encore dénoncer). Par cette réflexion, les élèves ont réalisé le poids et l'influence que peut avoir le compositeur provenant de pays occidentaux par la diffusion de son travail. Par ailleurs, les élèves ont aussi réalisé qu'à l'extérieur des pays occidentaux d'autres compositeurs travaillaient fort, allant même parfois à troquer leurs instruments traditionnels au profit des guitares électriques. Tout cela dans le but de se faire entendre par les occidentaux et dans l'espoir du changement. Après cette réflexion collective, les élèves ont été invités à écouter attentivement les paroles des chansons figurant dans leur lecteur mp3. Plusieurs n'avaient jamais porté vraiment attention au sens de ce qu'ils écoutent quotidiennement. Puis, il a été demandé aux élèves de choisir une chanson qui dénonce quelque chose, par exemple, une décision politique, une situation, une injustice. Certains ont choisi *Le déserteur* (Boris Vian), d'autres ont choisi *8 secondes* ou *Plus rien* (Les cowboys fringants), d'autres encore ont choisi *Libérez-Nous Des Libéraux* (Loco Locass) ou *Plus rien de m'étonne* (Tiken Jah Fakoly) pour ne nommer que celles-ci. Après avoir trouvé une chanson qui les interpellait par ce qu'elle dénonçait, les élèves ont eu à rédiger un travail écrit. Ce travail écrit devait comporter une section sur la biographie de

l'auteur-compositeur, une section sur le contexte de création et la signification de la pièce ou du texte, une section sur l'analyse musicale de la pièce (lien entre le texte et la musique) et enfin une section sur l'appréciation de la chanson par l'élève. Puis, chaque élève est venu présenter oralement le fruit de son travail à ses pairs.

La deuxième activité d'appréciation qui s'est déroulée à la troisième étape, soit durant les mois de janvier et février, avait comme élément déclencheur la pièce *Mbube* (Solomon Linda) dans sa version originale de 1939 et la traduction française de cette même pièce *Le lion est mort ce soir* (Henri Salvador). Cette activité a permis d'aborder la dimension *idées au sujet de la musique*. Les élèves ont d'abord été confrontés aux deux versions de la chanson, la première africaine et la seconde reprise en français. Sans informations préliminaires, les élèves (en équipe de deux) ont eu à partir à la découverte de cette pièce qui a marqué leur enfance puisqu'elle a été reprise dans le film de Disney *Le Roi Lion*. Ce travail devait contenir les sections suivantes. Une section sur les biographies de Linda et de Salvador, le contexte de création de la pièce *Mbube* et de la pièce *Le lion est mort ce soir*. Par la suite, les élèves devaient se questionner sur le sens de la chanson en langue zoulou et en français et dire si la deuxième version avait conservé le sens original de la pièce. Enfin, l'appréciation des deux versions devait être faite par les élèves. Les élèves ont pris conscience au moyen de ce travail qu'effectivement le sens premier n'avait pas été conservé. La version originale représentait la vision d'un Africain zoulou et la version plus récente, la vision d'un Français de France. Les élèves ont aussi réalisé qu'on avait bafoué les droits d'auteurs de Linda et que le travail de plusieurs artistes avait été utilisé par Disney sans être dédommagé. Pour rendre hommage au travail de création du chanteur Linda et du peuple zoulou, nous avons proposé que les résultats de ce travail servent au développement d'un projet spécial par le biais d'un chant arrangé pour une formation chorale. Les élèves ont chanté un arrangement musical inspiré à la fois de l'improvisation originale de Linda et de la nouvelle version de Salvador. Cette pièce a été chantée devant public à la fin du mois de mai. Le public, par ses applaudissements, a semblé apprécier le résultat final. Est-ce par la prestation musicale des élèves ou par le geste posé envers le peuple zoulou ? Là, demeure la question ! Les élèves quant à eux, bien qu'ils fussent réticents à chanter cette pièce, extrait d'un film de leur enfance, devant public, ont eu beaucoup de plaisir et ont donné le meilleur d'eux-mêmes.

Interpréter. Durant l'année scolaire, les élèves ont à **interpréter** des pièces musicales à leur instrument qui permettent d'aborder les dimensions *répertoire musical* et *objet musical* du modèle. Les élèves ont joué quatre pièces durant l'année, soit deux avant Noël et deux après Noël. Tout le répertoire musical est choisi par l'enseignant. Afin de respecter la thématique de l'année, nous avons décidé d'explorer avec les élèves du répertoire composé par des gens d'ici, c'est-à-dire du Canada ou du Québec. Toutes les pièces choisies ont donc été composées par des compositeurs canadiens provenant du Québec, le but étant de faire découvrir ce répertoire aux élèves. Les pièces *Trois Miniatures* (Clermont Pépin), *Far West* (Michel Perrault) et *Petite Suite québécoise* (Traditionnelle/Arr. Lamoureux) ont été présentées respectivement à la première (septembre), deuxième (octobre) et troisième étape (janvier). Il faut noter également que dans les exigences du collège Regina Assumpta, les élèves inscrits en musique-orchestre à cordes doivent participer au *MusicFest Québec*, festival qui se déroule à la mi-mars. Les élèves sont jugés sur l'interprétation de deux ou trois pièces d'ensemble. Les élèves ont donc présenté la pièce de Pépin et de Perrault lors de cette compétition. Enfin, une quatrième pièce a été présentée aux élèves afin de clore l'année scolaire. Les élèves de la première secondaire ont rejoint les élèves de la deuxième à la cinquième secondaire pour former le grand orchestre à cordes du collège qui a interprété l'œuvre *Danse Villageoise* du compositeur québécois Claude Champagne.

Créer. Une activité de création a été réalisée par les élèves du mois d'octobre au mois de juin. Les élèves devaient dire ce qu'ils aimeraient changer au collège. Les élèves ont déclenché une tempête d'idées en réfléchissant à haute voix et en inscrivant les idées au tableau. Parmi ces idées, il y avait celle de pouvoir être consulté dans le choix des sorties éducatives, d'avoir le droit de dîner à l'extérieur de l'école et d'avoir un endroit où aller après l'école pour socialiser avec les amis. Les élèves ont ensuite voté pour l'élément auquel ils tenaient le plus. Une fois cette étape terminée, les élèves devaient écrire les paroles de la chanson, où le but était de dénoncer une situation vécue à l'école, sans viser quelqu'un en particulier, toujours dans le respect et dans le but de faire changer les choses. Par la suite, les élèves ont dû trouver un style qu'ils voulaient exploiter (country, rap, slam, etc.) et mettre le texte en musique. La dernière étape a été d'enregistrer la chanson et de la remettre à la direction de l'école afin que les élèves puissent se faire entendre.

3.2 Type de recherche

Cette recherche est de type qualitatif et exploratoire. Elle est d'abord qualitative parce qu'elle vise « l'étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur ». (Legendre, 2005, p. 1154) C'est-à-dire qu'elle a comme principal objectif, de parvenir à la compréhension et à l'interprétation, par l'obtention d'informations, d'un phénomène, dans ce cas-ci relié à l'éducation musicale ou à une réalité scolaire.

Cette recherche est également exploratoire. Selon Trudel, Simard et Vonarx (2007), parce qu'elle vise à

clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Elle peut aussi aider à déterminer le devis de recherche adéquat, avant de mener une étude de plus grande envergure. La recherche exploratoire viserait alors à combler un vide, pour reprendre les termes de Van der Maren (1995). Elle peut être aussi un préalable à des recherches qui, pour se déployer, s'appuient sur un minimum de connaissances. La recherche exploratoire permettrait ainsi de baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects. (p.39)

Dans le cas de cette recherche, il est effectivement question de baliser une réalité scolaire afin de documenter les aspects de ce phénomène vécu. Il est aussi question de combler un vide, car à notre connaissance, très peu de données existent sur le sujet et très peu de matériel est disponible.

3.3 Collecte des données

La collecte de données implique la constitution d'un modèle théorique, lequel repose sur le choix des caractéristiques du matériel sélectionné (3.3.1), les sources utilisées (3.3.2) et la sélection du matériel visé (3.3.3).

3.3.1 Caractéristiques du matériel sélectionné

Les caractéristiques du matériel didactique et/ou pédagogique recherché doivent répondre aux critères associés aux trois compétences disciplinaires (apprécier, interpréter et créer) mais aussi à ceux des quatre dimensions retenues du modèle Musique-Culture de Titon (2009) (idées, organisation, répertoire et objet musical). Pour être retenu, le matériel devra prendre en compte, d'une part, une des trois compétences disciplinaires du MELS (2006) et, d'autre part, au moins une des dimensions du modèle Musique-Culture de Titon (2009) de façon à ce que toutes les compétences du MELS (2006) aient été touchées et évaluées au cours d'une année scolaire.

3.3.2 Sources utilisées

Le matériel didactique et/ou pédagogique utilisé pour la recherche peut provenir de plusieurs sources. Étant donné l'absence de matériel pédagogique et didactique pour l'enseignement de l'orchestre à cordes, la présente section traitera seulement des sources utilisées pour constituer le répertoire musical. Nous proposons de collecter le matériel dans les principaux catalogues de répertoire de musique, dans les bibliothèques et dans les centres de documentation à partir desquels il sera possible de faire la sélection du matériel didactique et/ou pédagogique basée sur le cadre de référence élaboré au chapitre précédent.

Premièrement, les partitions musicales peuvent être puisées parmi les principaux catalogues de répertoire de musique pour orchestre à cordes du Canada, des États-Unis et de l'Europe, notamment, Luck's music, Kendor music, Hal Leonard, Alfred Publishing, Tonos music, Warner Bros. Publications, Carl Fischer music, The F.J.H. Music Company inc., Belwin, Editions Marc Reift et Alphonse Leduc. Ces compagnies publient des catalogues de répertoire musical pour différentes formations musicales, telles que l'orchestre symphonique, l'orchestre à vent et l'orchestre à cordes ou encore pour les plus petites formations comme le quatuor à cordes et le quintette de cuivre ou pour les instruments solo, entre autres. Ces catalogues proposent généralement le répertoire classique et populaire, musique de film ou de jazz. Les partitions que proposent ces compagnies bien connues sont classées selon les grades « 1 à 5 ». Sur une échelle graduée, le grade « 1 » signifie que la pièce a été écrite pour des débutants tandis que le grade « 4 ou 5 » signifie que la pièce a été écrite pour des élèves avancés à leur instrument. Il est possible de retrouver également du répertoire se situant entre

deux grades. Ces entre-deux seront alors appelés grade « 1 ½ », « 2 ½ » ou « 3 ½ ». De plus, il est possible de consulter les catalogues en ligne via internet et parfois même d'entendre des pièces ou des extraits de pièces. Par la suite, avec le code de la partition, il est possible de commander ces partitions soit directement sur internet, soit par le biais des fournisseurs québécois, par exemple, *Archambault musique*, *JCL Cartier* ou *Musi-club*.

Deuxièmement, il est également possible de faire la recherche de partitions via les bibliothèques ou les centres de documentation. Partout dans le monde, les bibliothèques universitaires proposent une base de données informatisée accessible via internet. Ces bases de données permettent de trouver non seulement du répertoire pour orchestre à cordes, mais aussi d'en connaître l'emplacement et la disponibilité. De plus, les centres de documentation proposent des archives accessibles via internet. Les principaux centres de documentation au Québec sont, le Centre de Musique Canadienne (CMC) et le Centre Mnemo. Le CMC a pour mandat de faire connaître, jouer et apprécier la musique contemporaine québécoise et canadienne, au Canada et à l'étranger tandis que le Centre Mnemo se spécialise dans la documentation et la publication de musiques, de danses, de chansons et de contes traditionnels du Québec. Il est à noter cependant que les écoles secondaires ont souvent comme obligation d'acheter les partitions dans la mesure du possible, c'est-à-dire dans la mesure où il est possible de se procurer les partitions. Les bibliothèques et les centres de documentation ne proposent souvent que le prêt ou la photocopie des partitions.

3.3.3 Sélection du matériel

Comme il a été dit précédemment, pour être retenu, le matériel didactique et/ou pédagogique devra prendre en compte, d'une part, une des trois compétences disciplinaires du MELS (2006) et, d'autre part, au moins une des dimensions du modèle Musique-Culture de Titon (2009) de façon à ce que toutes les compétences du MELS (2006) aient été touchées et évaluées au moins deux fois pendant l'année scolaire. En ce qui a trait aux quatre dimensions de Titon (2009), elles devront être abordées au moins une fois pendant l'année scolaire.

Une cinquantaine de partitions seront écoutées, évaluées et classées. La sélection judicieuse des pièces musicales se fera en deux phases lesquelles seront élaborées dans le traitement des données (3.4). De ces cinquante partitions, quatre ou cinq pièces seront

choisies pour l'année en cours et de cinq à dix pièces seront conservées pour les années subséquentes afin que les élèves puissent bénéficier de ce programme de leur première année à l'école jusqu'à leur cinquième secondaire.

3.4 Traitement des données

Le traitement des données se fera en deux phases. La première phase réfère à l'analyse technique des pièces musicales et la deuxième phase propose l'analyse sémantique du matériel (pièce musicale, audio, visuel, audio-visuel et écrit).

3.4.1 Analyse du contenu technique des pièces musicales et sémantique du matériel (partitions musicales, audio, visuel, audio-visuel et écrit)

Les deux phases de l'analyse de contenu sont : 1) l'analyse technique de la pièce musicale; et 2) l'analyse sémantique du matériel (pièce musicale, audio, visuel, audio-visuel et écrit). L'analyse technique des pièces musicales réside dans le choix de partitions musicales techniquement acceptables pour nos élèves. Cette phase se déroule en plusieurs étapes. Pour débiter la sélection des pièces musicales pertinentes, nous commençons par écouter des extraits sonores sur internet, ou encore par solfier des extraits de partitions trouvés sur internet. Ici solfier, signifie que nous lisons la pièce de musique en chantant la mélodie, en nommant les notes et/ou en battant la mesure. Nous dressons par la suite une liste des pièces qui ont retenu notre attention, puis commandons les partitions auprès d'un fournisseur. Quand nous recevons les partitions, nous réécoutons celles-ci en lisant avec le « score », c'est-à-dire la partition réservée au chef d'orchestre qui regroupe les parties de tous les instruments constituant l'orchestre à cordes. Nous notons les difficultés techniques que peuvent rencontrer les différentes sections de l'orchestre. Puis, nous retirons les pièces qui ont un degré de difficulté trop faible ou trop élevé pour le niveau des élèves de la classe. Conséquemment, les pièces retenues à cette étape peuvent alors passer à la deuxième phase de la sélection.

Après avoir sélectionné des pièces musicales acceptables sur le plan technique, la deuxième phase permet d'établir les liens entre la pièce musicale retenue et le modèle musique-culture présenté dans notre cadre de références théorique. Cette même étape sera reprise pour le matériel audio, visuel, audio-visuel et écrit qui permettra de répondre aux

exigences ministérielles attendues par la réalisation d'activités d'appréciation, d'interprétation et de création. La dernière étape de cette phase sera de mentionner si ce matériel est destiné à développer un savoir, un savoir-faire, un savoir-être ou les trois, indispensables au développement de la compétence interculturelle.

3.4.2 Cadre d'analyse pour la sélection du matériel

Cette section propose deux tableaux. Le premier tableau (3.4) correspond à la fiche d'analyse technique, c'est-à-dire la sélection technique des pièces musicales. Le second tableau (3.5) correspond à la fiche d'analyse sémantique, c'est-à-dire l'association de la pièce musicale au modèle inspiré de Titon (2009) et à une composante de la compétence interculturelle inspirée de Lussier (2008).

La fiche de sélection représentée au tableau 3.4 est divisée en trois parties : 1) l'identification de la pièce musicale; 2) le répertoire musical : style; et enfin 3) la description qualitative.

La première section du tableau 3.4, l'identification de la pièce, présente les informations générales de la pièce musicale : le titre, le compositeur, l'arrangeur, l'époque, l'éditeur, le niveau de difficulté de la pièce selon l'éditeur, la disponibilité de l'enregistrement sonore et enfin l'emplacement et le format de cet enregistrement.

La seconde partie, le répertoire musical (style), constitue le cœur de l'analyse et s'articule autour de trois plans : harmonique, rythmique et celui des articulations. Le plan harmonique présente la tonalité, les modulations, la tessiture et les positions que chaque instrument de l'orchestre utilisera pour interpréter la pièce. Le plan rythmique présente les chiffres indicateurs, les principaux rythmes constituant la pièce et la vitesse métronomique. Enfin, le plan des articulations présente les différentes articulations nécessaires à l'interprétation de la pièce.

Finalement, la troisième section présente la description qualitative de la pièce. Une fois les trois sections remplies, il restera à indiquer la longueur de la pièce, le nouveau niveau attribué après l'analyse de la pièce et le résultat final, choisie, conservée ou rejetée. Le tableau suivant (3.4) synthétise ce qui a été mentionné ci-haut.

Tableau 3.4
Fiche d'analyse technique

1. Identification de la pièce musicale

Titre	
Compositeur	
Arrangeur	
Époque	
Éditeur	
Niveau selon l'éditeur	
Extrait sonore disponible	
Emplacement et format	

2. Répertoire musical : style

<i>Harmonique</i>					
Tonalité					
Modulations					
	Vln1	Vln2	Alto	Vcelle.	Ctb.
Tessiture					
Doigtés					
Positions utilisées					
Doubles-cordes					
<i>Rythmique</i>					
Chiffres indicateurs					
Rythmes					
Vitesse métronomique					
<i>Articulations</i>					
Détaché					
Liaison					
Spiccato					
Staccato					
Marcato					
Pizzicato					
Synchronisation des 2 mains (Facile (F), Moyennement difficile (MD), Difficile, (D))					

3. Description qualitative

--

LONGUEUR DE LA PIÈCE : _____

NIVEAU ATTRIBUÉ : _____

RÉSULTAT FINAL : _____

Le tableau 3.5. propose les quatre dimensions inspirées du modèle de Titon (2009) sous les trois grandes compétences du MELS (2006). Il sera ensuite question d'associer chaque activité à une dimension, de mentionner l'aspect qui sera abordé en classe pour développer la dimension choisie et d'indiquer s'il s'agit de développer un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être (Lussier, 2008). Enfin, un thème sera choisi pour regrouper toutes les activités de l'année, c'est-à-dire des activités thématiques pour chaque degré (1 à 5) afin que les élèves poursuivent un parcours signifiant, riche, diversifié et stimulant sur cinq années.

Tableau 3.5

Fiche d'analyse sémantique

1. Identification de la pièce ou du matériel d'accompagnement

Titre	
Auteur/Compositeur	
Éditeur	
Emplacement	
Format	
Année	
Origine	
Thème	

2. Description de la pièce ou du matériel d'accompagnement

Compétence	Dimension	Oui/Non	Savoir/Savoir-Faire/Savoir-Être
APPRÉCIER	Idées au sujet de la musique		
	Organisation sociale de la musique		
	Répertoire musical		
	Objet musical		
INTERPRÉTER	Idées au sujet de la musique		
	Organisation sociale de la musique		
	Répertoire musical		
	Objet musical		
CRÉER	Idées au sujet de la musique		
	Organisation sociale de la musique		
	Répertoire musical		
	Objet musical		

Cette recherche se fonde sur des assises théoriques et des réalisations appliquées pour le plus grand bénéfice, du moins nous le souhaitons, des futurs musiciens éducateurs et des musiciens éducateurs en exercice. Bien qu'elle se veuille des plus utiles pour les enseignants de musique orchestre à cordes, elle démontre tout de même certaines limites. La prochaine section présentera ces différentes limites.

3.5 Limites de la présente recherche

Ce projet a comme objectif premier de développer la compétence interculturelle chez les élèves de la première secondaire. Malgré cette volonté à vouloir développer du matériel favorisant le développement de cette compétence, seul le temps (cinq ans) et l'implication de l'élève et/ou de l'enseignant permettront de déterminer si oui ou non il est vraiment possible de développer cette compétence par l'adaptation des contenus de cours. De plus, la formation à l'enseignement devrait davantage permettre aux futurs enseignants de s'approprier la réalité pluriethnique de la société, de se sentir concernés dans leurs actions pédagogiques et de développer les compétences de l'éducation interculturelle. Après une telle formation, les enseignants seraient plus enclins et mieux outillés à développer la compétence interculturelle de leurs élèves. Enfin, il est difficile de transformer les méthodes d'enseignement de la musique. Les données sur le sujet sont peu nombreuses et bien que cette recherche puisse inspirer les musiciens-éducateurs, celle-ci n'est pas nécessairement généralisable à d'autres contenus musicaux.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Le quatrième chapitre propose la description des données et l'analyse didactique et/ou pédagogique des résultats qui serviront à l'élaboration de trois planifications annuelles, toutes en lien avec les trois compétences du MELs, les quatre dimensions du modèle inspiré par Titon (2009) et l'idée du passeur de culture élaborée par Zakhartchouk (1999). Tel que suggéré dans les cadres de références théorique et méthodologique, le matériel visera à développer la compétence interculturelle au moyen de contenus de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Dans ce présent chapitre, nous présentons les quatre sections suivantes : 1) la sélection des pièces musicales selon leurs caractéristiques techniques (4.1); 2) la présentation et la description des pièces musicales choisies selon notre modèle (4.2); 3) la présentation et la description du matériel d'accompagnement (audio, visuel audio-visuel et écrit) (4.3); et enfin 4) l'élaboration de trois planifications annuelles en première secondaire qui sont respectivement la danse et la musique, les notations musicales et la mort et la musique (4.4).

4.1 Sélection des pièces musicales selon leurs caractéristiques techniques

Dans cette section, nous présenterons la fiche de sélection décrivant les caractéristiques techniques qui permettront l'élaboration de nos planifications de cours annuelles. Afin d'illustrer notre démarche telle que décrite dans le troisième chapitre, nous présenterons un exemple de pièce musicale rejetée (4.1.1); un exemple de pièce musicale conservée (4.1.2); et un exemple de pièce musicale choisie (4.1.3)

Au total, 50 partitions constituant notre échantillon ont été analysées. De ces 50 partitions, dix partitions proviennent de *Highland Etling Publishing*, huit partitions proviennent de *Kendor Music Inc.*, cinq partitions proviennent des *Éditions Consonance*, cinq partitions proviennent de *The F.J.H. Music Company Inc.*, quatre partitions proviennent de *Belwin*, quatre partitions proviennent de *Carl Fischer*, trois partitions proviennent de *Kjos Music Company*, trois partitions proviennent d'*Hal Leonard Corporation*, une partition provient de *Wingert-Jones Music Inc.*, une partition provient de *Grand Mesa Music Publishers*, une partition provient de *Great Works Publishing, Inc.*, une partition provient de *MSB Publishing Co.*, une partition provient de *Universal Edition*, une partition provient de *Windsor Editions*, une partition provient de *Music House String Publications* et enfin, une partition provient de *Frank M. Rodgers Music*.

Tableau 4.1
Liste des 50 pièces de l'échantillon

N°	Résultat final	Titre	Compositeur	Éditeur
1.	Rejetée	Noche Latina (Lating Evening)	R. Frost	Kendor Music, Inc
2.	Conservée	Valse espagnole	M. Perrault	Les Éditions Consonance
3.	Choisie	Moonlight Tango	R. Meyer	Highland Etling Publishing
4a.	Rejetée	Renaissance Suite (Intrada)	S. Scheidt	Highland Etling Publishing
4b.	Rejetée	Renaissance Suite (Gaillarde)	P. Attaignant	Highland Etling Publishing
4c.	Rejetée	Renaissance Suite (Pavane)	W. Byrd	Highland Etling Publishing
4d.	Rejetée	Renaissance Suite (Allemande)	J.H. Schein	Highland Etling Publishing
4e.	Rejetée	Renaissance Suite (Saltarello)	P. Attaignant	Highland Etling Publishing
5.	Conservée	The Waltzing Cat	L. Anderson	Belwin
6.	Conservée	Boogie Down To Arkansas	Traditionnelle	Kendor Music, Inc.
7.	Choisie	Pavane pour un infante défunte	M. Ravel	Windsor Editions
8.	Rejetée	Polovetzian Dance	A. Borodin	Kendor Music, Inc.
9a.	Choisie	Dance Suite for String Orchestra (Gavotte)	W.A. Mozart	Kjos Music Company
9b.	Rejetée	Dance Suite for String Orchestra (Menuet)	W.A. Mozart	Kjos Music Company
9c.	Rejetée	Dance Suite for String Orchestra (Country Dance)	W.A. Mozart	Kjos Music Company
10.	Rejetée	Strings A-Struttin	J. Caponegro	Kendor Music, Inc.
11.	Choisie	Minimusic	R.M. Schafer	Universal Edition
12.	Rejetée	Allegro Giocoso	F.J. Haydn	Wingert-Jones Publ.
13.	Rejetée	Tango d'amour	S.H. Day	Highland Etling Publ.
14.	Choisie	Neil Gow's Lament	N. Gow	Highland Etling Publ.
15.	Rejetée	The Wild Western Frontier	S.H. Newbold	The FJH Music Comp. Inc
16.	Choisie	Bio Rhythms	R. Meyer	Highland Etling Publishing
17.	Rejetée	Deep Sea Fandango	D.B. Monday	Kendor Music, Inc.
18.	Rejetée	Medieval Wars	B. Balmages	The FJH Music Comp. Inc.
19.	Rejetée	Shabbat Shalom	Traditionnelle	Belwin
20.	Choisie	Roses from the south waltzes	J. Strauss	Highland Etling Publishing
21.	Rejetée	Russian Polka	S.Rachmaninov	Great Works Publishing
22.	Choisie	Seventh Symphony (Second Movement-Abridged)	L.V.Beethoven	MSB Publishing Co.
23.	Rejetée	Bossa Nova Triste	M.A. Rich	Kjos Music Company
24.	Rejetée	L'Shana Haba'a	Traditionnelle	Hal Leonard Corporation
25.	Rejetée	Pennywhistle Jig	H. Mancini	Hal Leonard Corporation
26.	Choisie	Pie Jesu (from Requiem)	G. Fauré	Highland Etling Publishing
27.	Rejetée	Bavarian Rhapsody	D. Shaffer	The FJH Music Comp. Inc.
28.	Rejetée	Beaumont Rag	Traditionnelle	Belwin
29.	Rejetée	Shamrock Polkas	Traditionnelle	Highland Etling Publishing
30.	Rejetée	Jacques et Pierrot	M. Perrault	Les Éditions Consonance
31.	Rejetée	Kalinka	Traditionnelle	Grand Mesa Music Publ.
32.	Rejetée	Lamplighter's reel	Traditionnelle	Hal Leonard Corporation
33.	Choisie	Hopak Dance	Traditionnelle	Highland Etling Publishing
34.	Rejetée	Odds and Ends	R.S. Frost	Kendor Music, Inc.
35.	Choisie	Banana Boogie	D. Gazda	Carl Fischer

36.	Rejetée	Stompin' On the Housetop	Traditionnelle	Kendor Music, Inc.
37.	Conservée	Russian Polka	E.R. Lucas	Belwin
38.	Conservée	Boogie Blues	M. Perrault	Les Éditions Consonance
39.	Rejetée	A Salty Sailor's Song	K. Sharp	Music House String Publ.
40.	Rejetée	La Casa De Cuerdas	J. Frizzi	Kendor Music, Inc.
41.	Rejetée	Pizzicato Pizzaz	R.S. Frost	Kjos Music Company
42.	Choisie	Rhythms of Africa	S.H. Newbold	The FJH Music Comp. Inc.
43.	Rejetée	Adagietto (from Symphony No. 5)	G. Mahler	Highland Etling Publishing
44.	Rejetée	Symphonie de Montréal	M. Perrault	Les Éditions Consonance
45.	Rejetée	Picky Pizzicato	F.M. Rodgers	Frank M. Rodgers Music
46.	Choisie	The Wraggle-Taggle Gypsies	Traditionnelle	Carl Fischer
47.	Rejetée	Autumn vows	Traditionnelle	Carl Fischer
48.	Rejetée	Pythagore et Archimède	M. Perrault	Les Éditions Consonance
49.	Choisie	Momentum	R. Longfield	The FJH Music Comp. Inc.
50.	Rejetée	Cantigas de Roda	Traditionnelle	Carl Fischer

De ces 50 partitions, 14 ont été **choisies** afin de réaliser les planifications annuelles; cinq ont été **conservées** pour bonifier ou diversifier ces planifications; et enfin, 31 ont été **rejetées**.

Tableau 4.2

Liste des pièces de l'échantillon par résultat : 14 pièces choisies

N°	Résultat	Titre	Compositeur	Éditeur
3.	Choisie	Moonlight Tango	R. Meyer	Highland Etling Publ.
7.	Choisie	Pavane pour un infante défunte	M. Ravel	Windsor Editions
9a.	Choisie	Dance Suite for String Orchestra (Gavotte)	W.A. Mozart	Kjos Music Company
11.	Choisie	Minimusic	R.M. Schafer	Universal Edition
14.	Choisie	Neil Gow's Lament	N. Gow	Highland Etling Publ.
16.	Choisie	Bio Rhythms	R. Meyer	Highland Etling Publ.
20.	Choisie	Roses from the south waltzes	J. Strauss	Highland Etling Publ.
22.	Choisie	Seventh Symphony (Second Movement-Abridged)	L.V. Beethoven	MSB Publishing Co.
26.	Choisie	Pie Jesu (from Requiem)	G. Fauré	Highland Etling Publ.
33.	Choisie	Hopak Dance	Traditionnelle	Highland Etling Publ.
35.	Choisie	Banana Boogie	D. Gazda	Carl Fischer
42.	Choisie	Rhythms of Africa	S.H. Newbold	The FJH Music Comp. Inc
46.	Choisie	The Wraggle-Taggle Gypsies	Traditionnelle	Carl Fischer
49.	Choisie	Momentum	R. Longfield	The FJH Music Comp. Inc

Liste des pièces de l'échantillon par résultat : 5 pièces conservées

2.	Conservée	Valse espagnole	M. Perrault	Les Éditions Consonance
5.	Conservée	The Waltzing Cat	L. Anderson	Belwin
6.	Conservée	Boogie Down To Arkansas	Traditionnelle	Kendor Music, Inc.
37.	Conservée	Russian Polka	E.R. Lucas	Belwin

38.	Conservée	Boogie Blues	M. Perrault	Les Éditions Consonance
-----	-----------	--------------	-------------	-------------------------

Liste des pièces de l'échantillon par résultat : 31 pièces rejetées

1.	Rejetée	Noche Latina (Lating Evening)	R. Frost	Kendor Music, Inc
4a.	Rejetée	Renaissance Suite (Intrada)	S. Scheidt	Highland Etling Publ.
4b.	Rejetée	Renaissance Suite (Gaillarde)	P. Attaignant	Highland Etling Publ.
4c.	Rejetée	Renaissance Suite (Pavane)	W. Byrd	Highland Etling Publ.
4d.	Rejetée	Renaissance Suite (Allemande)	J.H. Schein	Highland Etling Publ.
4e.	Rejetée	Renaissance Suite (Saltarello)	P. Attaignant	Highland Etling Publ.
8.	Rejetée	Polovetzian Dance	A. Borodin	Kendor Music, Inc.
9b.	Rejetée	Dance Suite for String Orchestra (Menuet)	W.A. Mozart	Kjos Music Company
9c.	Rejetée	Dance Suite for String Orchestra (Country Dance)	W.A. Mozart	Kjos Music Company
10.	Rejetée	Strings A-Struttin	J. Caponegro	Kendor Music, Inc.
12.	Rejetée	Allegro Giocoso	F.J. Haydn	Wingert-Jones Publ.
13.	Rejetée	Tango d'amour	S.H. Day	Highland Etling Publ.
15.	Rejetée	The Wild Western Frontier	S.H. Newbold	The FJH Music Comp. Inc
17.	Rejetée	Deep Sea Fandango	D.B. Monday	Kendor Music, Inc.
18.	Rejetée	Medieval Wars	B. Balmages	The FJH Music Comp. Inc
19.	Rejetée	Shabbat Shalom	Traditionnelle	Belwin
21.	Rejetée	Russian Polka	S.Rachmaninov	Great Works Publishing
23.	Rejetée	Bossa Nova Triste	M.A. Rich	Kjos Music Company
24.	Rejetée	L'Shana Haba'a	Traditionnelle	Hal Leonard Corporation
25.	Rejetée	Pennywhistle Jig	H. Mancini	Hal Leonard Corporation
27.	Rejetée	Bavarian Rhapsody	D. Shaffer	The FJH Music Comp. Inc
28.	Rejetée	Beaumont Rag	Traditionnelle	Belwin
29.	Rejetée	Shamrock Polkas	Traditionnelle	Highland Etling Publ.
30.	Rejetée	Jacques et Pierrot	M. Perrault	Les Éditions Consonance
31.	Rejetée	Kalinka	Traditionnelle	Grand Mesa Music Publ.
32.	Rejetée	Lampighter's reel	Traditionnelle	Hal Leonard Corporation
34.	Rejetée	Odds and Ends	R.S. Frost	Kendor Music, Inc.
36.	Rejetée	Stompin' On the Housetop	Traditionnelle	Kendor Music, Inc.
39.	Rejetée	A Salty Sailor's Song	K. Sharp	Music House String Publ.
40.	Rejetée	La Casa De Cuerdas	J. Frizzi	Kendor Music, Inc.
41.	Rejetée	Pizzicato Pizzaz	R.S. Frost	Kjos Music Company
43.	Rejetée	Adagietto (from Symphony No. 5)	G. Mahler	Highland Etling Publishing
44.	Rejetée	Symphonie de Montréal	M. Perrault	Les Éditions Consonance
45.	Rejetée	Picky Pizzicato	F.M. Rodgers	Frank M. Rodgers Music
47.	Rejetée	Autumn vows	Traditionnelle	Carl Fischer
48.	Rejetée	Pythagore et Archimède	M. Perrault	Les Éditions Consonance
50.	Rejetée	Cantigas de Roda	Traditionnelle	Carl Fischer

Pour faciliter la compréhension de notre démarche, la prochaine section (4.1.1) propose un exemple d'une pièce rejetée.

4.1.1 Démarche d'un exemple de pièce rejetée

La partition numéro un de l'échantillon *Noche Latina* de Frost a été rejetée de la sélection parce qu'à la suite de l'analyse de celle-ci, nous pensons qu'elle est trop difficile techniquement pour des élèves de la première secondaire. De plus, l'éditeur Kendor Music Inc. a évalué la pièce à un niveau deux, c'est-à-dire légèrement plus difficile que le niveau débutant d'un élève de la première secondaire.

Après avoir identifié cette pièce musicale, regardons les caractéristiques harmonique, rythmique et d'articulation de la pièce rejetée. La pièce est jouée généralement de la demi à la troisième position avec quelques extensions par-ci par-là aux différents instruments. La position est l'endroit où le cordiste doit placer sa main pour jouer un passage musical. Par exemple, la demi-position représente la position la plus basse (après les quatre cordes ouvertes) d'un instrument à cordes, c'est-à-dire au sillet (pièce en ébène située à l'extrémité supérieure du manche permettant de surélever les cordes). Aussi, la partie centrale de la pièce est écrite en fa majeur (si bémol à l'armure). Cette tonalité nécessite l'apprentissage d'une nouvelle position pour les instrumentistes jouant dans les sections aigües de l'orchestre. De plus, la pièce contient de nombreux *divisi* qui demandent aux élèves d'être relativement autonomes à leur instrument puisque ceux-ci ne jouent pas tous la même chose au même moment. Or, souvent à leur entrée au secondaire, les élèves de la première secondaire n'ont jamais joué d'un instrument de musique et plus encore, certains n'ont même jamais appris la musique. D'autre part, sur le plan rythmique, la pièce contient des rythmes syncopés, c'est-à-dire où le rythme est décalé de la pulsation. Cependant, pour un élève de la première secondaire mieux vaut opter pour des rythmes simples et joués sur les temps. Aussi, le fait que la pièce soit composée en 2/2, impose une difficulté supplémentaire aux élèves qui doivent jouer la pièce, car ces derniers doivent apprendre à subdiviser les temps. Enfin, sur le plan des articulations, la pièce ne représente pas de difficulté majeure.

Par ailleurs, la description qualitative de la pièce représente la sérénité et la paix retrouvée lors d'une belle soirée d'été.

Cette pièce, d'une durée de 3 minutes 20 secondes, s'avère d'une bonne longueur c'est-à-dire, ni trop longue, ni trop courte. Bien que nous ayons décidé de conserver le même

première position (avec extensions), la section de violoncelle utilise la première (avec extensions) et la troisième position et la section de contrebasses utilise les demi-, première et deuxième positions. Écrite en 2/2, elle est composée des rythmes de rondes, de blanches, de noires pointées, de noires et de doubles croches ainsi que de pauses, de soupirs et de demi-soupir. On retrouve également dans cette pièce, des doubles-cordes aux deux sections de violons, à la section d'altos et à la section de violoncelles qui peuvent être divisées en deux parties distinctes. Les articulations utilisées dans toutes les sections sont le détaché, le lié et le *marcato*. Le *staccato* est utilisé dans la section d'altos et de violoncelles et le *pizzicato* dans la section de contrebasses.

LONGUEUR DE LA PIÈCE	3 min. 20 sec.
NIVEAU ATTRIBUÉ	2
RÉSULTAT FINAL	REJETÉE

La prochaine section (4.1.2) propose un exemple de pièce conservée.

4.1.2 Démarche d'un exemple de pièce conservée

Bien que la partition numéro cinq de l'échantillon, *The Waltzing Cat* d'Anderson et arrangée par Bullock, contienne des éléments techniques légèrement difficiles pour la classe de la première secondaire, elle a été tout de même conservée pour une année où le niveau du groupe serait légèrement plus avancé. L'éditeur *Belwin* évalue cette pièce au niveau 2.5, c'est-à-dire légèrement plus difficile que le niveau débutant d'un élève de la première secondaire, mais qui dans, certains cas, où les élèves auraient déjà joué ou auraient un plus grand talent, serait réalisable.

Sur le plan harmonique, la pièce est écrite en ré majeur (fa dièse et do dièse à l'armure), tonalité très abordable pour des cordistes débutants. Les difficultés de la pièce se retrouvent majoritairement dans l'enchaînement des doigts de la main gauche sur le manche. En effet, l'élève doit se déplacer en demi- et en première position avec quelques extensions chez certains instrumentistes et même en troisième position pour la section de premiers violons. Sur le plan rythmique, la pièce est relativement simple. Une seule petite difficulté est que la pièce est écrite en ternaire (3/4) plutôt qu'en binaire (2/4), elle nécessite donc l'apprentissage des valeurs de notes pointées. Puis, sur le plan des articulations, la pièce nécessite l'apprentissage du détaché et du lié. Les difficultés de la pièce se retrouvent majoritairement dans l'enchaînement des doigts de la main gauche sur le manche.

Cette pièce représentant un chat, requiert l'utilisation du glissando pour en imager le miaulement.

Finalement, la pièce a été conservée, car d'une part, elle est relativement courte (2 minutes 5 secondes) et, d'autre part, les difficultés sont surtout axées sur le déplacement de la main gauche sur le manche. Nous avons réévalué la pièce à un niveau 2 plutôt qu'à un niveau 2.5 et nous avons décidé de conserver la pièce pour une année où le groupe de la première secondaire serait plus avancé parce qu'elle est très amusante à jouer à l'instrument.

Tableau 4.4

Fiche d'analyse technique : Partition n° 5 *The Waltzing Cat* = Conservée

1. Identification de la pièce musicale

Titre	<i>The Waltzing Cat</i>
Compositeur	Leroy Anderson
Arrangeur	Jack Bullock
Époque	Contemporaine
Éditeur	Belwin
Niveau selon l'éditeur	2.5
Extrait sonore disponible	OUI
Emplacement et format	http://www.alfred.com/Search/SearchResults.aspx?q=31524&type=All

2. Répertoire musical : style

2. Répertoire musical : style					
Harmonique					
Tonalité	Ré Majeur				
Modulations	Aucune				
	Vln1	Vln2	Alto	Vcelle.	Ctb.
Tessiture					
Doigtés					
Positions utilisées	1/2-1-3	1/2-1 (ext.)	1/2-1	1/2-1 (ext.)	1/2-1
Doubles-cordes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rythmique					
Chiffres indicateurs	¾				
Rythmes					
Vitesse métronomique					
Articulations					
Détaché	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Liaison	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Spiccato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staccato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marcato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pizzicato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Synchronisation des 2 mains : (Facile (F), Moyennement difficile (MD), Difficile, (D))	F	MD	F	MD	F

3. Description qualitative

La partition n° 5, *The Waltzing Cat* est une pièce composée à l'origine par Anderson, arrangée ici par

Bullock et éditée par *Belwin* une division d'*Alfred Publishing Co.* Cette pièce écrite en ré majeur utilise le *glissando* pour caractériser le miaulement du chat. La pièce demande à la section de premiers violons de jouer en demi-, en première et en troisième position, à la section de deuxièmes violons et de violoncelle de jouer en demi- et en première position (avec extensions) et enfin, à la section d'altos et à celle de contrebasses de jouer en demi- et en première position. Cette valse écrite en 3/4 est composée de blanches pointées, de blanches, de noires, de croches ainsi que de soupirs et de demi-soupirs. Les articulations utilisées sont le détaché et le lié dans toutes les sections de l'orchestre à cordes.

LONGUEUR DE LA PIÈCE	2 min. 05 sec.
NIVEAU ATTRIBUÉ	2
RÉSULTAT FINAL	CONSERVÉE

La prochaine section (4.1.3) propose un exemple de pièce choisie.

4.1.3 Démarche d'un exemple de pièce choisie

Moonlight Tango est une pièce contemporaine composée par Meyer. L'éditeur *Highland Etling Publishing* a évalué la pièce au niveau 2, c'est-à-dire légèrement plus difficile que le niveau débutant d'un élève de la première secondaire.

Sur le plan harmonique la pièce est écrite en la mineur ce qui nécessite l'apprentissage d'un nouveau groupement de doigts de la main gauche. Étant donné que le compositeur a utilisé le sol bécarré comme septième et non le sol dièse comme sensible facilite la pièce. Cette dernière peut être jouée en première position pour tous les instruments de l'orchestre à cordes, à l'exception des contrebasses qui doivent faire quelques petites extensions. Sur le plan rythmique, la pièce est écrite en 4/4, c'est-à-dire qu'il y a quatre temps équivalant à la noire par mesure, chiffres indicateurs souvent utilisés pour des instrumentistes débutants. Autre élément qui rend la pièce plus accessible pour des élèves débutants, est le fait que le rythme soit similaire dans plusieurs voix à la fois. Sur le plan des articulations, seuls le pizzicato et le détaché sont utilisés dans la pièce à l'exception de quelques liaisons dans la section des premiers violons et la section de contrebasses.

Cette pièce est caractérisée par le rythme traditionnel du tango, c'est-à-dire noire pointée, croche, noire, noire. Elle permet de mettre en valeur et surtout de développer toute la sensibilité musicale que peuvent avoir les jeunes débutants.

En considérant la sélection finale, cette pièce, d'une durée de deux minutes et vingt secondes, s'avère d'une bonne longueur. Enfin, la partition numéro trois de l'échantillon; *Moonlight Tango* a été choisie dans le cadre de cette recherche, car tout en proposant un défi

Publishing. Cette pièce, débutant en la mineur, représente une danse animée. La pièce peut être jouée en première position dans toutes les sections de l'orchestre, sauf la section des contrebasses qui utilise la première position (avec extensions). Écrite en 4/4, elle est composée de blanches pointées, de blanches, de noires pointées, de noires et de croches ainsi que de pauses, de demi-pauses et de soupirs. Les articulations utilisées dans toutes les sections de l'orchestre sont le détaché et le *pizzicato*. Le lié est utilisé dans les sections de premiers violons et de contrebasses.

LONGUEUR DE LA PIÈCE	2 min. 20 sec.
NIVEAU ATTRIBUÉ	1
RÉSULTAT FINAL	CHOISIE

La prochaine section présentera de façon approfondie toutes les partitions qui ont été choisies pour l'élaboration de l'une ou l'autre des trois planifications annuelles.

4.2 Présentation et description des pièces musicales choisies selon notre modèle

Au total, 14 partitions de l'échantillon ont été choisies dans le but d'élaborer les trois planifications annuelles qui seront décrites dans la section 4.4. Ici, chaque partition sera présentée et analysée à l'aide de la fiche d'analyse technique telle que proposée au tableau 3.4.

PIÈCE 2/14 :

La pièce *Pavane pour un infante défunte* est une pièce moderne composée en 1899 par Ravel et arrangée par Manookian. L'éditeur *Windsor Editions* n'a pas fait mention du niveau qu'il accorde à cette pièce.

Sur le plan harmonique, la pièce débute en sol majeur (fa dièse à l'armure), tonalité relativement simple lorsque l'on débute l'apprentissage d'un instrument à cordes, mais elle module rapidement à l'aide d'altérations accidentelles en sol mineur (si bémol et mi bémol à l'armure) ce qui nécessite l'apprentissage de nouveaux groupements de doigts et par conséquent engendre une difficulté supplémentaire. La pièce peut être jouée de la demi- à la quatrième position selon l'instrument. Sur le plan rythmique, la pièce est composée en 2/2, imposant une difficulté supplémentaire aux élèves qui doivent jouer la pièce, car ces derniers doivent apprendre à subdiviser les temps. Sur le plan des articulations la pièce nécessite le détaché, le lié, le *pizzicato* et le staccato pour la section des seconds violons seulement.

articulations utilisées dans toutes les sections sont le détaché, le lié et le *pizzicato*. La section de deuxièmes violons utilise le *staccato*.

LONGUEUR DE LA PIÈCE

Non indiqué, mais estimé à environ 5 minutes

NIVEAU ATTRIBUÉ

TOUS LES NIVEAUX

RÉSULTAT FINAL

CHOISIE

Cette pièce lente, évoquant la danse d'une princesse à la cour d'Espagne est excellente pour développer la sensibilité musicale (musicalité) et la sonorité des élèves à leur instrument.

Bien que l'éditeur ne mentionne pas la durée de la pièce, on peut estimer qu'elle dure environ cinq minutes. Cette pièce est légèrement longue pour un groupe de la première secondaire.

Dans cette perspective, la pièce *Pavane pour un infante défunte* a été choisie pour un éventuel projet spécial de l'orchestre conjoint, c'est-à-dire une pièce interprétée par tous les élèves inscrits en concentration musique orchestre à cordes de la première à la cinquième secondaire. Le but de ce projet est de permettre aux jeunes élèves débutants de jouer avec des élèves plus expérimentés. Cette pièce n'aurait pas pu être jouée par la classe de la première secondaire seulement, car la principale difficulté de celle-ci n'est pas de jouer les notes, mais plutôt d'aller au-delà des notes, c'est-à-dire de dégager une atmosphère musicale et émotive. Il faut un minimum de maturité et quelques années d'expérience à l'instrument pour y parvenir. Par contre en regroupant les cinq niveaux du secondaire, nous pensons que chacun peut profiter grandement de cette expérience pour progresser.

PIÈCE 3/14 :

Le premier mouvement *Gavotte* de la pièce *Dance Suite* est une pièce composée par Mozart et arrangée ici par Johnson. L'éditeur *Neil A. Kjos Music Co.* évalue l'ensemble des trois mouvements de cette pièce au niveau trois.

Tableau 4.7Fiche d'analyse technique : Partition n° 9a : *Dance Suite for String Orchestra***1. Identification de la pièce musicale**

Titre	<i>Dance Suite</i> (Gavotte, 1er mouv.)
Compositeur	Wolfgang Amadeus Mozart
Arrangeur	Thor Johnson
Époque	Classique
Éditeur	Neil A. Kjos Music Co.

Sur le plan harmonique, la pièce est écrite en sol majeur (fa dièse à l'armure), tonalité très abordable pour un groupe de la première secondaire. Elle peut être jouée de la première à la quatrième position selon les différents instruments de l'orchestre. Sur le plan rythmique, la pièce est écrite en 4/4, c'est-à-dire qu'il y a quatre temps équivalant à la noire par mesure, chiffres indicateurs souvent utilisés pour des instrumentistes débutants. Autre élément qui rend ce premier mouvement plus accessible pour des élèves débutants, est le fait que le rythme soit similaire dans plusieurs voix à la fois. Sur le plan des articulations, la pièce nécessite l'utilisation du lié, du détaché et du staccato.

Cette pièce est une suite en trois mouvements qui représente trois danses différentes de l'époque : soit respectivement une *Gavotte*, un *Menuet* et une *Country Dance*.

L'éditeur mentionne que la durée de la pièce totale est de sept minutes. On peut en déduire que chaque mouvement dure environ deux à trois minutes, longueur de pièce tout à fait réalisable avec des élèves de la première secondaire. Enfin, malgré le fait que le niveau technique de l'ensemble de la *Dance Suite*, soit légèrement supérieur au niveau technique des élèves de la première secondaire, le premier mouvement *Gavotte*, le plus simple des trois, a été choisi pour cette présente recherche. La grande difficulté de la pièce se situe essentiellement dans un travail de synchronisation de la main gauche et de la main droite. Le rythme relativement semblable à toutes les voix vient contrebalancer cette difficulté.

PIÈCE 4/14 :

Minimusic est une pièce contemporaine composée par Schafer en 1967. L'éditeur de cette pièce *Universal Edition* ne fait pas mention du niveau de difficulté de la pièce, car cette pièce n'est pas un arrangement, mais bien une pièce originale.

Tableau 4.8

Fiche d'analyse technique : Partition n° 11 : *Minimusic*

1. Identification de la pièce musicale

Titre	<i>Minimusic</i> (1967)
Compositeur	Raymond Murray Schafer
Arrangeur	-
Époque	Contemporaine
Éditeur	Universal Edition
Niveau selon l'éditeur	N/A
Extrait sonore disponible	NON

Emplacement et format	-
-----------------------	---

2. Répertoire musical : style

<i>Harmonique</i>					
Tonalité	-				
Modulations	-				
	Vln1	Vln2	Alto	Vcelle.	Ctb.
Tessiture					
Doigtés					
Positions utilisées					
Doubles-cordes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Rythmique</i>					
Chiffres indicateurs					
Rythmes					
Vitesse métronomique					
<i>Articulations</i>					
Détaché	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liaison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiccato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staccato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marcato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pizzicato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Synchronisation des 2 mains : (Facile (F), Moyennement difficile (MD), Difficile, (D))	F	F	F	F	F

3. Description qualitative

La partition n° 11, *Minimusic* est une composition de Schafer et éditée par *Universal Edition*. Cette pièce écrite avec un langage musical non traditionnel permet aux musiciens de créer leur propre partition musicale à l'aide de différentes avenues proposées par le compositeur. La pièce est découpée en rectangle et chacun d'eux propose une action à exécuter par le musicien durant quelques secondes. À titre d'exemples, cette action peut représenter, un *tremolo*, un *glissando*, une improvisation ou une phrase parlée.

LONGUEUR DE LA PIÈCE

Non indiqué, mais il est possible de varier la longueur de la pièce.

NIVEAU ATTRIBUÉ

1

RÉSULTAT FINAL

CHOISIE

Sur le plan harmonique, la pièce, ne faisant pas référence au langage musical traditionnel, n'est pas écrite dans une tonalité précise. Dans la même ligne de pensée, la tessiture de chacun des instruments de l'orchestre à cordes dépend de chaque prestation par les choix musicaux que fait l'instrumentiste. Sur le plan rythmique, Schafer indique en seconde la durée de chaque action musicale représentée dans la partition par un rectangle. Sur le plan des articulations, encore une fois, celles-ci dépendent des choix musicaux fait par

l'instrumentiste à chaque prestation. On y retrouve entre autres des articulations de *glissando*, de *tremolo* et de *sforzando*.

Cette pièce écrite avec un langage musical non traditionnel permet aux musiciens de créer leur propre partition musicale à l'aide de différentes avenues proposées par le compositeur. La pièce est découpée en rectangle et chacun d'eux propose une action à exécuter par le musicien.

Ni le compositeur ni l'éditeur ne font mention de la durée de la pièce, mais il est possible de varier la longueur de cette dernière au besoin. Nous pensons que cette pièce est bien appropriée pour la classe de la première secondaire, car en plus de faire découvrir aux élèves une nouvelle façon d'écrire la musique, cette pièce permet à ces derniers de démystifier les différentes facettes de leur instrument (le manche, l'archet, la touche, etc.) et même d'aborder certains éléments techniques, sans qu'ils en soient vraiment conscients. Cette pièce contemporaine est aussi intéressante parce qu'elle permet de découvrir de nouvelles harmonies qui naissent des différentes juxtapositions de son et qui évoluent d'une interprétation à l'autre puisque les musiciens rappelons-le peuvent décider du parcours que prendra la musique.

PIÈCE 5/14 :

La pièce *Neil Gow's Lament* est une pièce romantique composée par Gow et arrangée par Monday. L'éditeur *Highland Etling Publishing* évalue la pièce au niveau 2.5, soit légèrement difficile pour un orchestre débutant.

Tableau 4.9

Fiche d'analyse technique : Partition n° 14 : *Neil Gow's Lament*

1. Identification de la pièce musicale

Titre	<i>Neil Gow's Lament</i>
Compositeur	Neil Gow
Arrangeur	Deborah Baker Monday
Époque	Romantique
Éditeur	Highland Etling Publishing
Niveau selon l'éditeur	2.5
Extrait sonore disponible	OUI
Emplacement et format	http://www.alfred-music.com/player/AlfredOrchestra2008/29742/player.html?osCsid=6984374182857f2956b2edd90fcde13d

2. Répertoire musical : style

<i>Harmonique</i>	
-------------------	--

Tonalité	Ré Majeur				
Modulations	Non				
	Vln1	Vln2	Alto	Vcelle.	Ctb.
Tessiture					
Doigtés					
Positions utilisées	1	1	1	1-4	1-4
Doubles-cordes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Rythmique</i>					
Chiffres indicateurs	3/4				
Rythmes					
Vitesse métronomique	♩ = 80				
<i>Articulations</i>					
Détaché	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Liaison	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Spiccato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staccato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marcato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pizzicato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Synchronisation des 2 mains : (Facile (F), Moyennement difficile (MD), Difficile, (D))	F	F	F	MD	F

3. Description qualitative

La partition n° 14, *Neil Gow's Lament* est une composition de Gow, arrangée par Monday et éditée par *Highland Etling Publishing*. Cette pièce en ré majeur a été écrite à la suite de la mort de la seconde femme du compositeur. La pièce peut être jouée en première position dans les sections de violons et d'altos. Les partitions des sections de violoncelles et de contrebasses nécessitent quant à elles, l'utilisation de la première et de la quatrième position. Écrite en 3/4, elle est composée principalement de blanches, de noires pointées, de noires, de croches, ainsi que de soupirs et de demi-soupirs. De plus, la pièce est constituée de plusieurs ornements. Les articulations utilisées dans toutes les sections sont le détaché et le lié. Le *pizzicato* est utilisé dans les sections de violoncelles et de contrebasses.

LONGUEUR DE LA PIÈCE	4 min. 30 sec.
NIVEAU ATTRIBUÉ	1
RÉSULTAT FINAL	CHOISIE

Sur le plan harmonique, la pièce est écrite en ré majeur (fa dièse et do dièse à l'armure), tonalité relativement simple lorsque l'on débute l'apprentissage d'un instrument à cordes. La pièce peut être jouée en première position pour les trois premières sections de l'orchestre, soit les violons et les altos et en première et quatrième position pour les sections

de violoncelles et de contrebasses. Sur le plan rythmique, la pièce est composée en 3/4 avec des rythmes relativement simples à l'exception du triolet de croches qui revient régulièrement. Pour les articulations la pièce nécessite le détaché, le lié, et le pizzicato pour les sections de violoncelles et de contrebasses seulement.

Cette pièce lente et expressive, écrite pour la mort de la seconde femme du compositeur est excellente pour développer la sensibilité musicale (musicalité) et la sonorité des élèves à leur instrument.

L'éditeur mentionne que le temps d'exécution de l'œuvre est de quatre minutes et trente secondes. Cette pièce est légèrement longue pour un groupe de la première secondaire, mais elle est répétitive. Bien que la pièce soit légèrement difficile pour un groupe de la première secondaire, la pièce *Neil Gow's Lament* a été choisie, car il arrive toujours dans les classes de la première secondaire, des violonistes qui ont déjà quelques années d'expérience à leur instrument. Nous pensons que cette pièce pourra leur donner un peu de défi tout en permettant aux élèves débutants d'apprendre à leur rythme.

PIÈCE 6/14 :

Bio Rhythms a été choisie comme pièce contemporaine composée par Meyer et éditée par *Highland Etling Publishing*. L'éditeur indique un niveau de difficulté deux pour cette pièce.

Tableau 4.10

Fiche d'analyse technique : Partition n° 16 : *Bio Rhythms*

1. Identification de la pièce musicale

Titre	<i>Bio Rhythms</i>
Compositeur	Richard Meyer
Arrangeur	-
Époque	Contemporaine
Éditeur	Highland Etling Publishing
Niveau selon l'éditeur	2
Extrait sonore disponible	OUI
Emplacement et format	http://www.alfred-music.com/player/AlfredOrchestra2007/26584/player.html

2. Répertoire musical : style

<i>Harmonique</i>	
Tonalité	Ré Majeur
Modulations	Aucune

	Vln1	Vln2	Alto	Vcelle.	Ctb.
Tessiture					
Doigtés					
Positions utilisées	1	1/2-1	1	1/2-1	1/2-1
Doubles-cordes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Rythmique</i>					
Chiffres indicateurs	4/4				
Rythmes					
Vitesse métronomique					
<i>Articulations</i>					
Détaché	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liaison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiccato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staccato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marcato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pizzicato	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Synchronisation des 2 mains : (Facile (F), Moyennement difficile (MD), Difficile, (D))	F-MD	F-MD	F-MD	F	M D

3. Description qualitative

La partition n° 16, *Bio rhythms*, composition de Meyer, est éditée par *Highland Etling Publishing*. Cette pièce en ré majeur est écrite en *pizzicato* seulement en alternance avec des percussions corporelles. La pièce peut être jouée en première position dans les sections de premiers violons et d'altos. Les partitions des sections de deuxièmes violons, de violoncelles et de contrebasses nécessitent quant à elles, l'utilisation de la demi- et de la première position. Écrite en 4/4, elle est composée de noires, de croches et de doubles-croches, bien qu'on y retrouve de façon ponctuelle des rythmes de blanches pointées, de blanches et de noires pointées. L'articulation utilisée dans toutes les sections est le *pizzicato*.

LONGUEUR DE LA PIÈCE

3 min. 10 sec.

NIVEAU ATTRIBUÉ

2

RÉSULTAT FINAL

CHOISIE

Sur le plan harmonique, la pièce est écrite dans la tonalité de ré majeur (fa dièse et do dièse à l'armure), tonalité très accessible pour des cordistes débutants. De plus, la pièce est écrite de façon à ce que les différentes sections de l'orchestre utilisent la demi- et la première position. Sur le plan rythmique, la pièce est écrite en 4/4, c'est-à-dire l'équivalent de quatre temps de noire par mesure : cette métrique est très accessible pour un cordiste débutant. Sur le plan des articulations, la pièce est jouée dans sa totalité en *pizzicato* en alternance avec des percussions corporelles.

En plus du pizzicato, neuf sons sont également utilisés dans cette pièce : *Palms, Snap, Chest, Clap, Thighs, Stomp, Pop!, Hiss et Scream*, rappelant un peu le *Gumboots dance* développé par les mineurs en Afrique du Sud durant l'Apartheid pour communiquer entre eux.

La durée de la pièce est de trois minutes et dix secondes, soit une longueur tout à fait appropriée pour un groupe de la première secondaire. La plus grande difficulté de la pièce est la synchronisation entre le jeu en *pizzicato* et les percussions corporelles. Nous avons par contre décidé de choisir la pièce pour le projet spécial d'orchestre conjoint, c'est-à-dire une pièce interprétée par tous les élèves inscrits en concentration musique orchestre à cordes de la première à la cinquième secondaire. Rappelons que le but de ce projet est de permettre aux jeunes élèves débutants de jouer avec des élèves de niveau plus avancé. Les élèves pourront, à travers cette pièce, découvrir une nouvelle notation musicale : celle des percussions corporelles.

PIÈCE 7/14 :

Roses from the South Waltzes est une pièce de l'époque romantique composée par Strauss arrangée par England et éditée par *Highland Etling Publishing*. L'éditeur évalue cette pièce à un niveau trois, c'est-à-dire supérieur au niveau d'un élève débutant de la première secondaire.

Tableau 4.11







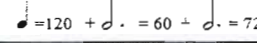
Fiche d'analyse technique : Partition n° 20 : *Roses from the south waltzes*

1. Identification de la pièce musicale

Titre	<i>Roses from the south waltzes</i> (1880)
Compositeur	Johann Strauss
Arrangeur	Rick England
Époque	Romantique
Éditeur	Highland Etling Publishing
Niveau selon l'éditeur	3
Extrait sonore disponible	OUI
Emplacement et format	http://www.alfred-music.com/player/HighlandEtlingOrchestraMusic05-062/23349/player.html?osCsid=f7d34b4062f0164c141938df712f089b

2. Répertoire musical : style

<i>Harmonique</i>	
Tonalité	Fa Majeur + Si mineur
Modulations	Fa Maj. - Si min. - Fa Maj.

	Vln1	Vln2	Alto	Vcelle.	Ctb.
Tessiture					
Doigtés					
Positions utilisées	1/2-1(ext.) -2-3-5	1/2-1 (ext.)	1/2-1	1-4	1/2-1
Doubles-cordes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Rythmique</i>					
Chiffres indicateurs	¾				
Rythmes					
Vitesse métronomique					
<i>Articulations</i>					
Détaché	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Liaison	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiccato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staccato	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Marcato	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pizzicato	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Synchronisation des 2 mains : (Facile (F), Moyennement difficile (MD), Difficile, (D))	MD	F	F	F	F

3. Description qualitative

La partition n° 20, *Roses From The South Waltzes* est une pièce originale de Strauss, arrangée par England et éditée par *Highland Eiting Publishing*. Cette pièce en trois parties débutant en fa majeur modulant en si mineur et finissant en fa majeur représente quelques-unes des plus belles pièces de la dynastie des Habsbourg, que l'on appelle aussi Maison d'Autriche. Maison très importante en Europe, elle est reconnue pour avoir fourni tous les empereurs du Saint-Empire romain germanique entre 1452 et 1740. La pièce peut être jouée en demi-, première (avec extensions), deuxième, troisième et cinquième positions dans la section des premiers violons; en demi- et première positions (avec extensions) dans la section de deuxième violons; en demi- et première positions dans la section d'altos et de contrebasses; en première et quatrième positions dans la section de violoncelles. Écrite en 3/4, elle est composée des rythmes de blanches pointées, de blanches, de noires, de croches ainsi que de soupirs. On retrouve également dans cette pièce, des doubles-cordes aux deux sections de violons, qui peuvent être divisées en deux parties distinctes. Les articulations utilisées dans toutes les sections sont le détaché, le *staccato* et le *marcato*. Le lié est utilisé dans les sections de violons, d'altos et de violoncelles et le *pizzicato* dans la section de deuxième violons, d'altos et de contrebasses.

LONGUEUR DE LA PIÈCE

5 min. 15 sec.

NIVEAU ATTRIBUÉ

TOUS LES NIVEAUX

RÉSULTAT FINAL

CHOISIE

Sur le plan harmonique, la pièce est écrite en fa majeur (si bémol à l'armure). Elle module en si mineur (fa dièse et do dièse à l'armure) et termine dans sa tonalité initiale de fa majeur (si bémol à l'armure). L'exécution de la pièce nécessite l'utilisation de la demi- à la cinquième position selon les sections de l'orchestre à cordes. On y retrouve même des

doubles cordes dans les deux sections de violons qui peuvent être jouées en notes *divisi*. Sur le plan rythmique, la pièce est écrite en 3/4, c'est-à-dire l'équivalent de trois temps de noires par mesure. La rythmique composée de blanches pointées, de blanches, de noires et de croches est par contre relativement simple. Sur le plan des articulations, le détaché, le *staccato* et le *marcato* sont présents dans toutes les sections. Le *pizzicato* est utilisé par les sections de deuxième violons et d'altos, et le lié est utilisé par les sections de violons, d'altos et de violoncelles.

C'est l'une des plus belles pièces de la dynastie d'Habsbourg que l'on appelle aussi Maison d'Autriche. Maison très importante en Europe, elle est reconnue pour avoir fourni tous les empereurs du Saint-Empire romain germanique entre 1452 et 1740. La dynastie porte le nom d'Habsbourg-Lorraine depuis 1780. Les membres de cette maison sont tous les descendants de Marie-Thérèse d'Autriche (dernière représentante de la dynastie d'Habsbourg) et de son mari François-Étienne de Lorraine.

La pièce est d'une durée de cinq minutes et quinze secondes qui est la durée maximale pour un élève débutant de la première secondaire. Bien que cette pièce dépasse le niveau technique des élèves de la première secondaire, cette dernière a tout de même été choisie pour le projet spécial, c'est-à-dire une pièce jouée par un orchestre conjoint regroupant les élèves de la première à la cinquième secondaire. Les élèves de la première secondaire n'auront qu'à jouer les passages accessibles pour eux, le but rappelons-le n'étant pas de jouer à la perfection la pièce, mais bien de mettre en relation tous ces élèves qui font l'apprentissage d'un instrument à corde.

PIÈCE 8/14 :

Seventh Symphony (Second Movement-Abridged) composée par Beethoven en 1812 est arrangée par Olah et éditée par *MSB Publishing Co.* L'éditeur évalue cette pièce au niveau 3, c'est-à-dire supérieur au niveau d'un orchestre à cordes débutant de la première secondaire.

Tableau 4.12

Fiche d'analyse technique : Partition n° 22 : *Seventh Symphony*

1. Identification de la pièce musicale

Titre	<i>Seventh Symphony (Second Movement-Abridged)</i> (1812)
Compositeur	Ludwig Van Beethoven

Sur le plan harmonique, cette pièce est écrite en la mineur (aucune altération à l'armure). Cette tonalité propose quelques défis pour un cordiste débutant. L'exécution de la pièce nécessite l'utilisation de la demi- et de la première position (avec extensions) pour toutes les sections de l'orchestre à cordes à l'exception de la section de violoncelles qui n'utilise pas la demi-position et la section contrebasses qui n'utilise pas d'extensions. Sur le plan rythmique, la pièce est écrite en 2/4, c'est-à-dire l'équivalent de deux noires par mesure, avec des rythmes simples de blanches, de noires pointées, de noires, de croches et de doubles-croches. Sur le plan des articulations, le détaché, le lié et le *staccato* sont utilisés dans toutes les sections de l'orchestre, le *marcato* est quant à lui utilisé dans toutes les sections sauf celle des premiers violons et des altos.

Si on veut décrire la pièce, *Seventh Symphony (Second Movement-Abridged)*, elle est le second mouvement, soit l'*Allegretto* de la septième symphonie qu'a composée Beethoven en 1812 peu de temps après l'apparition de sa surdité qui mettra fin à ses performances publiques. Cette pièce a été dédiée au comte Moritz von Fries, un amateur de musique.

Bien que l'éditeur ne fasse pas mention de la durée de la pièce, sa durée que nous évaluons à trois minutes semble accessible pour un orchestre à cordes de la première secondaire. Malgré le fait que cette pièce représente un beau défi pour l'orchestre, nous l'avons tout de même choisie parce que le thème revient à plusieurs reprises dans la pièce aux différents instruments, qu'il est facilement chantable et simple à retenir.

PIÈCE 9/14 :

La pièce *Pie Jesu* extraite du *Requiem*, composée par Fauré, a été arrangée par Meyer et éditée par *Highland Etling Publishing*. L'éditeur évalue cette pièce à un niveau de 3, c'est-à-dire supérieur au niveau d'un orchestre à cordes débutant de la première secondaire.

Tableau 4.13

Fiche d'analyse technique : Partition no 26 : *Pie Jesu*

1. Identification de la pièce musicale

Titre	<i>Pie Jesu</i> (from Requiem) (1888)
Compositeur	Gabriel Fauré
Arrangeur	Richard Meyer
Époque	Romantique
Éditeur	Highland Etling Publishing
Niveau selon l'éditeur	3

pièce nécessite l'utilisation de la demi- et de la première position pour les sections de violons et d'altos et de la première position pour les sections de violoncelles et de contrebasses. Sur le plan rythmique, la pièce est écrite en 4/4, c'est-à-dire l'équivalent de quatre noires par mesure, avec des rythmes de rondes, de blanches pointées, de blanches, de noires pointées, de noires et de croches. Sur le plan des articulations, le détaché et le lié sont utilisés dans toutes les sections de l'orchestre.

Cette pièce peut être décrite comme un motet utilisé par certains compositeurs dans leur Requiem. *Pie Jesu*, qui signifie Pieux Jésus, est souvent traduit comme Doux Jésus. Les paroles *Pieux Jésus et Maître, donne-leur le repos. Donne-leur le repos éternel* représentent la combinaison des derniers vers du poème *Dies Irae* écrit au XIII^e siècle et de l'*Agnus Dei*.

La durée de la pièce, qui est de 2 minutes et 50 secondes, est accessible pour un orchestre à cordes de la première secondaire. Malgré le fait que cette pièce représente un beau défi pour l'orchestre, nous l'avons tout de même choisie pour commencer à développer la musicalité des élèves.

PIÈCE 10/14 :

Hopak Dance est une pièce traditionnelle arrangée par Dabczynski. L'éditeur évalue cette pièce à un niveau de 1,5 tout à fait accessible pour un orchestre débutant de la première secondaire.

Tableau 4.14

Fiche d'analyse technique : Partition n° 33 : *Hopak Dance*

1. Identification de la pièce musicale

Titre	<i>Hopak Dance</i>
Compositeur	Traditionnelle
Arrangeur	Andrew Dabczynski
Époque	
Éditeur	Highland Etling Publishing
Niveau selon l'éditeur	1.5
Extrait sonore disponible	OUI
Emplacement et format	http://alfred.com/Search/SearchResults.aspx?q=26565&type=All

2. Répertoire musical : style

Harmonique	
Tonalité	Ré Majeur

Modulations	Aucune				
	Vln1	Vln2	Alto	Vcelle.	Ctb.
Tessiture					
Doigtés					
Positions utilisées	1	1	1	1	1
Doubles-cordes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Rythmique</i>					
Chiffres indicateurs	4/4				
Rythmes					
Vitesse métronomique					
<i>Articulations</i>					
Détaché	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Liaison	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Spiccato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staccato	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Marcato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pizzicato	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Synchronisation des 2 mains : (Facile (F), Moyennement difficile (MD), Difficile, (D))	F	F	F	F	F

3. Description qualitative

La partition n° 33, *Hopak dance* est un arrangement de Dabczynski et éditée par *Highland Etling Publ.* Cette pièce en ré majeur, qui est aussi appelée « gopak » est une danse traditionnelle ukrainienne originalement dansée par les hommes seulement. L'accompagnement musical de cette danse reflète bien les mouvements qui sont très énergiques et acrobatiques. La pièce peut être jouée en première position dans toutes les sections de l'orchestre à cordes. Écrite en 4/4, elle est composée de blanches, de noires et de croches ainsi que de soupirs. On retrouve également dans cette pièce, des doubles-cordes aux deux sections de violons. Les articulations utilisées dans toutes les sections sont le détaché, le lié et le *staccato*. Le *pizzicato* est utilisé dans les sections de deuxièmes violons, d'altos, de violoncelles et de contrebasses.

LONGUEUR DE LA PIÈCE

2 min. 20 sec.

NIVEAU ATTRIBUÉ

1

RÉSULTAT FINAL

CHOISIE

Sur le plan harmonique, cette pièce est écrite en ré majeur (fa dièse et do dièse à l'armure) qui est une tonalité très accessible pour un cordiste débutant. L'exécution de la pièce nécessite l'utilisation de la première position pour toutes les sections de l'orchestre à cordes. Sur le plan rythmique, la pièce est écrite en 4/4 et composée de rythmes simples de blanches, de noires et de croches. Sur le plan des articulations, le détaché, le lié et le *staccato* sont utilisés dans toutes les sections de l'orchestre, le *pizzicato* est quant à lui utilisé dans toutes les sections sauf celle des premiers violons.

Cette pièce, qui est aussi appelée *Gopak*, est une danse traditionnelle ukrainienne originalement dansée par les hommes seulement. L'accompagnement de la pièce reflète bien les mouvements qui sont très énergiques et acrobatiques. Cette pièce permet également aux élèves de crier quelques « Hey » typiques : les cris lancés par les garçons en exécutant leurs sauts durant la danse.

La longueur de la pièce est d'une durée de deux minutes et vingt secondes représentant une longueur de pièce adéquate pour un élève débutant. Nous avons choisi cette pièce parce qu'elle est courte, simple, énergique et plaisante à jouer. Cette dernière est tout à fait appropriée pour un orchestre à cordes débutant de la première secondaire.

PIÈCE 11/14 :

La pièce *Banana Boogie* est une pièce contemporaine composée par Gazda. L'éditeur ne donne aucune information sur le niveau de difficulté de la pièce à l'exception du terme *Beginning*, qui figure sur la page couverture de la partition.






Tableau 4.15



Fiche d'analyse technique : Partition n° 35 : *Banana Boogie*

1. Identification de la pièce musicale

Titre	<i>Banana Boogie</i> (2007)				
Compositeur	Doris Gazda				
Arrangeur	-				
Époque	Contemporaine				
Éditeur	Carl Fischer				
Niveau selon l'éditeur	N/A				
Extrait sonore disponible	OUI				
Emplacement et format	http://65.23.157.59/mp3/34801.mp3				

2. Répertoire musical : style

<i>Harmonique</i>					
Tonalité	Sol Majeur				
Modulations	Aucune				
	Vln1	Vln2	Alto	Vcelle.	Ctb.
Tessiture					
Doigtés					
Positions utilisées	1	1	1	1	1-2
Doubles-cordes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Rythmique</i>					
Chiffres indicateurs	4/4				

Rythmes					
Vitesse métronomique					
Articulations					
Détaché	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Liaison	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiccato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staccato	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Marcato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pizzicato	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Synchronisation des 2 mains : (Facile (F), Moyennement difficile (MD), Difficile, (D))	F	F	F	F	F

3. Description qualitative

La partition n° 35, *Banana Boogie* est une composition de Gazda et éditée par *Carl Fischer*. Cette pièce en sol majeur est écrite dans le style du « swing blues rhythm », jouée originalement au piano et qu'on appelait le « Boogie-Woogie ». La pièce peut être jouée en première position dans toutes les sections de l'orchestre à cordes à l'exception de la section de contrebasses qui utilise en plus de la première position, la deuxième position. Écrite en 4/4, elle est composée de rondes, de blanches, de noires, et de croches ainsi que de demi-pauses, de soupirs et de demi-soupir. Les articulations utilisées dans toutes les sections sont le détaché, le *staccato* et le *pizzicato*. Le lié est utilisé dans les deux sections de violons et la section d'altos.

LONGUEUR DE LA PIÈCE

2 min. 15 sec.

NIVEAU ATTRIBUÉ

1

RÉSULTAT FINAL

CHOISIE

Sur le plan harmonique, cette pièce est écrite en sol majeur (fa dièse à l'armure) représentant une tonalité très accessible pour un cordiste débutant. L'exécution de la pièce nécessite l'utilisation de la première position pour toutes les sections de l'orchestre à cordes, à l'exception de la section de contrebasses qui doit utiliser également la deuxième position. Sur le plan rythmique, la pièce est écrite en 4/4 et composée de rythmes simples de rondes, de blanches de noires et de croches. Sur le plan des articulations, le détaché, le *staccato* et le *pizzicato* sont utilisés dans toutes les sections de l'orchestre. Le lié est quant à lui utilisé dans les trois premières sections de l'orchestre à cordes.

Banana Boogie est une pièce écrite dans le style du « swing blues rhythm » des années 1930, jouée originalement au piano et qu'on appelait le « Boogie Woogie ». Au début du XX^e siècle, les bûcherons noirs qui traversaient la Louisiane en train ont incorporé à leur musique jazz ce bruit que font les wagons (bogies) de train à chaque jonction de la voie ferrée. Cette musique pris par la suite le nom de « Boogie-Woogie ».

La pièce, d'une durée de deux minutes et quinze secondes, représente une longueur adéquate pour un élève débutant. *Banana Boogie* est une pièce parfaitement adaptée pour les élèves de la première secondaire inscrits en orchestre à cordes.

PIÈCE 12/14 :

Rhythms of Africa est une pièce contemporaine composée par Newbold et éditée par *The F.J.H. Music Company Inc.* qui évalue cette pièce à un niveau de 2,5, c'est-à-dire supérieur à un niveau d'un orchestre à cordes débutant de la première secondaire.








Tableau 4.16

Fiche d'analyse technique : Partition n° 42 : *Rhythms of Africa*

1. Identification de la pièce musicale

Titre	<i>Rhythms of Africa</i>
Compositeur	Soon Hee Newbold
Arrangeur	-
Époque	Contemporaine
Éditeur	The F.J.H Music Company Inc.
Niveau selon l'éditeur	2.5
Extrait sonore disponible	OUI
Emplacement et format	http://www.fjhmusic.com/strings/st6225.htm

2. Répertoire musical : style

<i>Harmonique</i>					
Tonalité	Ré Majeur + Sol Majeur				
Modulations	Ré Maj. – Sol Maj.				
	Vln1	Vln2	Alto	Vcelle.	Ctb.
Tessiture					
Doigtés					
Positions utilisées	1	1	1	1	1-2-3
Doubles-cordes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Rythmique</i>					
Chiffres indicateurs	4/4				
Rythmes					
Vitesse métronomique					
<i>Articulations</i>					
Détaché	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Liaison	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiccato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staccato	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Marcato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pizzicato	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Synchronisation des 2 mains : (Facile (F), Moyennement difficile (MD), Difficile, (D))	F	F	F	F	F

3. Description qualitative

La partition n° 42, *Rhythms of Africa* est une composition de Newbold et éditée par *The F.J.H. Music Company Inc.* Cette pièce débutant en ré majeur et modulant en sol majeur s'inspire des chansons folkloriques traditionnelles d'Afrique. La pièce peut être jouée en première position dans les deux sections de violons, la section d'altos ainsi que la section de violoncelles. La section de contrebasses utilise les trois premières positions. Écrite en 4/4, avec la présence marquée de syncopes, elle est composée des rythmes de rondes, de blanches pointées, de blanches, de noires pointées, de noires, de croches et de doubles croches ainsi que de pauses, de demi-pauses et de soupirs. Les articulations utilisées dans toutes les sections sont le détaché, le *staccato* et le *pizzicato*. Le lié est utilisé dans les deux sections de violons.

LONGUEUR DE LA PIÈCE

2 min. 30 sec.

NIVEAU ATTRIBUÉ

1

RÉSULTAT FINAL

CHOISIE

Sur le plan harmonique, cette pièce est écrite en ré majeur (fa dièse et do dièse à l'armure) et modulant dans la tonalité de sol majeur (fa dièse à l'armure). Ces deux tonalités sont très accessibles pour un cordiste débutant. L'exécution de la pièce nécessite l'utilisation de la première position pour toutes les sections de l'orchestre à cordes, à l'exception de la section de contrebasse qui utilise les trois premières positions. Sur le plan rythmique, la pièce est écrite en 4/4, c'est-à-dire l'équivalent de quatre noires par mesure, avec des rythmes plus complexes, mais qui se retrouvent dans plusieurs voix en même temps. Sur le plan des articulations, le détaché, le *staccato* et le *pizzicato* sont utilisés dans toutes les sections de l'orchestre. Le lié est utilisé dans les deux premières sections de l'orchestre à cordes.

Rhythms of Africa propose des éléments de chansons folkloriques traditionnelles provenant d'Afrique. La mélodie de cette pièce est accompagnée entre autres de percussions corporelles.

La durée de deux minutes et trente secondes représente une longueur de pièce adéquate pour un élève débutant. Cette dernière est tout à fait appropriée pour un orchestre à cordes débutant de la première secondaire.

PIÈCE 13/14 :

Wraggle-Taggle Gypsies est une pièce traditionnelle arrangée par Croft et éditée par *Carl Fischer*. L'éditeur ne donne aucune information sur le niveau de difficulté de cette pièce à l'exception de l'indication « Very Easy » qui figure sur la page couverture de la partition.

Tableau 4.17Fiche d'analyse technique : Partition n° 46 : *The Wraggle-Taggle Gypsies***1. Identification de la pièce musicale**

Titre	<i>The Wraggle-Taggle Gypsies</i>
Compositeur	Traditionnelle (Scottish folk Song)
Arrangeur	Virginia Croft
Époque	
Éditeur	Carl Fischer
Niveau selon l'éditeur	N/A
Extrait sonore disponible	OUI
Emplacement et format	http://65.23.157.59/mp3/34805.mp3

2. Répertoire musical : style

Harmonique					
Tonalité	Ré Majeur + Mi mineur				
Modulations	Ré Maj. – Mi min.				
	Vln1	Vln2	Alto	Vcelle.	Ctb.
Tessiture					
Doigtés					
Positions utilisées	1	1	1	1	1
Doubles-cordes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rythmique					
Chiffres indicateurs	4/4				
Rythmes					
Vitesse métronomique	= 132				
Articulations					
Détaché	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Liaison	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Spiccato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staccato	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marcato	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pizzicato	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Synchronisation des 2 mains : (Facile (F), Moyennement difficile (MD), Difficile, (D))	F	F	F	F	F

3. Description qualitative

La partition n° 46, *The Wraggle-Taggle Gypsies* est une chanson folklorique traditionnelle arrangée par Croft et éditée par *Carl Fischer*. Cette pièce débutant en ré majeur et modulant en mi mineur est une

vieille ballade écossaise qui raconte l'histoire d'une dame vivant à l'époque médiévale qui a choisi de renoncer à son statut de noble pour vivre une vie excitante avec les gitans. La pièce peut être jouée en première position dans toutes les sections de l'orchestre à cordes. Écrite en 4/4, elle est composée de blanches, de noires et de croches ainsi que de pauses, de demi-pauses et de soupirs. Les articulations utilisées dans toutes les sections sont le détaché, le lié, le *pizzicato* et le *marcato*. Enfin, le *staccato* est utilisé dans les sections de violons, d'altos et de violoncelles.

LONGUEUR DE LA PIÈCE	2 min.
NIVEAU ATTRIBUÉ	1
RÉSULTAT FINAL	CHOISIE

Sur le plan harmonique, cette pièce est écrite en ré majeur (fa dièse et do dièse à l'armure) qui module dans la tonalité de mi mineur (fa dièse à l'armure). Ces deux tonalités sont très accessibles pour un cordiste débutant. L'exécution de la pièce nécessite l'utilisation de la première position pour toutes les sections de l'orchestre à cordes. Sur le plan rythmique, la pièce est écrite en 4/4 et composée de blanches, de noires et de croches. Sur le plan des articulations, le détaché, le lié, le *marcato* et le *pizzicato* sont utilisés dans toutes les sections de l'orchestre. Le *staccato* est utilisé dans les quatre premières sections de l'orchestre à cordes.

Cette pièce peut se décrire comme une chanson folklorique traditionnelle écossaise racontant l'histoire d'une dame vivant à l'époque médiévale qui a choisi de renoncer à son statut de noble pour vivre une vie excitante avec les gitans.

La pièce a une durée de deux minutes, ce qui représente une longueur satisfaisante pour un élève débutant. Elle est donc tout à fait appropriée pour un orchestre à cordes débutant de la première secondaire.

PIÈCE 14/14 :

Momentum est une pièce contemporaine composée par Longfield et éditée par *The F.J.H. Music Company Inc.* L'éditeur évalue cette pièce à un niveau 2, c'est-à-dire légèrement supérieur à un niveau d'un orchestre à cordes débutant de la première secondaire.

Tableau 4.18
Fiche d'analyse technique : Partition n° 49 : *Momentum*

1. Identification de la pièce musicale

Titre	<i>Momentum</i> (2004)
Compositeur	Robert Longfield
Arrangeur	-
Époque	Contemporaine
Éditeur	The F.J.H Music Company Inc.
Niveau selon l'éditeur	2
Extrait sonore disponible	OUI
Emplacement et format	http://65.23.157.59/mp3/64556.mp3

2. Répertoire musical : style

Harmonique					
Tonalité	Ré mineur + Ré Majeur				
Modulations	Ré min. – Ré Maj. – Ré min.				
	Vln1	Vln2	Alto	Vcelle.	Ctb.
Tessiture					
Doigtés					
Positions utilisées	1	1	1	1	1/2-1-2
Doubles-cordes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rythmique					
Chiffres indicateurs	3/4 + 4/4				
Rythmes					
Vitesse métronomique					
Articulations					
Détaché	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Liaison	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Spiccato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Staccato	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Marcato	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pizzicato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Synchronisation des 2 mains : (Facile (F), Moyennement difficile (MD), Difficile, (D))	F	F	F	F	F

3. Description qualitative

La partition n° 49, *Momentum* est une composition de Longfield et éditée par *The F.J.H. Music Company Inc.* Cette pièce, de forme ABA, qui débute en ré mineur (A) modulant en ré majeur (B) pour revenir en ré mineur (A), est une ouverture excitante pour orchestre à cordes. L'ouverture (*Allegro furioso*) est jouée en détachée, dans un style de *marcato* énergique. La partie centrale (*Andante*) est réservée à un magnifique solo de violon sur un accompagnement de pizzicato. La pièce peut être jouée en première position dans les deux sections de violons, la section d'altos et la section de violoncelles. La section de contrebasses utilise la demi-, la première et la deuxième position. Écrite en 3/4 (*Allegro furioso*) et en 4/4 (*Andante*), elle est composée des rythmes de rondes, de blanches pointées, de blanches, de noires et de croches ainsi que de pauses et de soupirs. Les articulations utilisées dans

toutes les sections sont le détaché, le lié et le *staccato* et le *marcato*. Le *pizzicato* est utilisé dans les sections d'altos, de violoncelles et de contrebasses.

LONGUEUR DE LA PIÈCE	3 min. 27 sec.
NIVEAU ATTRIBUÉ	1
RÉSULTAT FINAL	CHOISIE

Sur le plan harmonique, cette pièce est écrite en ré mineur (si bémol à l'armure) et module dans la tonalité de ré majeur (fa dièse et do dièse à l'armure) pour se terminer dans la tonalité initiale de ré mineur. Ces deux tonalités sont accessibles pour un cordiste débutant, mais demande un travail supplémentaire de la part de l'élève. L'exécution de la pièce nécessite l'utilisation de la première position pour toutes les sections de l'orchestre à cordes, à l'exception de la section de contrebasses qui utilise la demi, la première et la deuxième position. Sur le plan rythmique, la pièce est écrite en 3/4 et en 4/4, c'est-à-dire respectivement l'équivalent de trois ou de quatre noires par mesure, avec des rythmes relativement simples, de rondes, de blanches pointées, de blanches, de noires et de croches. Sur le plan des articulations, le détaché, le lié, le *staccato* et le *marcato* sont utilisés dans toutes les sections de l'orchestre. Le *pizzicato* est utilisé dans les sections graves de l'orchestre à cordes, c'est-à-dire les sections d'altos, de violoncelles et de contrebasse.

Momentum est divisée en deux parties : l'ouverture (*Allegro furioso*) est jouée dans un style de *marcato* énergique, et la partie centrale (*Andante*) est réservée à un magnifique solo de violon sur un accompagnement de *pizzicato*.

Cette magnifique pièce dont la durée est de trois minutes et 27 secondes est tout à fait appropriée pour un orchestre à cordes débutant de la première secondaire.

Dans la prochaine section (4.3), le matériel d'accompagnement autre que musical sera présenté et décrit.

4.3 Présentation et description du matériel d'accompagnement

Dans cette section, nous présenterons le matériel choisi à l'aide de la fiche d'analyse sémantique, tel que présenté au tableau 3.5, en lien avec notre modèle et qui permettra l'élaboration de nos planifications de cours annuelles. Afin d'illustrer notre démarche telle que décrite dans le troisième chapitre, nous présenterons les fiches d'analyse sémantique pour

la pièce musicale choisie (4.3.1); pour le matériel d'accompagnement audio, visuel et audio-visuel (4.3.2) et le matériel écrit (4.3.3).

4.3.1 Analyse sémantique d'un exemple de pièce musicale choisie

Afin de démontrer notre démarche, la prochaine section présentera la fiche d'analyse sémantique d'une pièce musicale choisie. Pour les besoins de notre démonstration, nous reprenons l'identification de la pièce musicale *Hopak Dance* telle que présentée par la fiche d'analyse technique et proposons les acquisitions de savoir, de savoir-faire et de savoir-être.

EXEMPLE DE LA PIÈCE 10/14 :

Tableau 4.19

Fiche d'analyse sémantique de la pièce musicale *Hopak Dance*

1. Identification de la pièce musicale

Titre	<i>Hopak Dance</i>
Auteur/Compositeur	Traditionnelle/Andrew Dabczynski
Éditeur	Highland Etling Publishing
Emplacement	http://alfred.com/Search/SearchResults.aspx?q=26565&type=All
Format	Partition musicale
Année	-
Origine	Ukraine
Thème	Danse et Musique

2. Description de la pièce musicale

Compétence	Dimension	Oui/Non	Savoir/Savoir-Faire/Savoir-Être
APPRÉCIER	Idées musique	NON	
	Org.soc. mus.	NON	
	Répert. mus.	NON	
	Objet musical	NON	
INTERPRÉTER	Idées musique	OUI	Savoir : Découvert des danses et des musiques traditionnelles ukrainiennes Savoir-Faire : Interpréter dans le respect du style
	Org. soc. mus.	OUI	Savoir/Savoir-Faire/Savoir-Être Apprendre et développer la responsabilité du musicien au sein de l'orchestre à cordes (rôle de section, rôle de chef de section, rôle de <i>concert master</i>) (rôle individuel) Apprendre et développer les différents rôles que peut prendre une section au sein de l'orchestre (rôle de soliste ou rôle d'accompagnement) (rôle collectif)
	Répert.mus.	OUI	Savoir : Découverte de nouvelles pièces Savoir-Faire : Respecter le langage musical Savoir-Être : Aller au-delà des notes (musicalité)

			Travail d'équipe
	Objet musical	OUI	Savoir : Connaître les différents instruments qui constituent l'orchestre à cordes
CRÉER	Idées musique	NON	
	Org. soc.mus.	NON	
	Répert. mus.	NON	
	Objet musical	NON	

La pièce *Hopak* sera utilisée pour développer les quatre dimensions du modèle : 1) Idées au sujet de la musique; 2) Organisation sociale de la musique; 3) Répertoire musical; et enfin 4) Objet musical. À l'aide de la première dimension, *idées au sujet de la musique*, l'élève découvrira les danses et les musiques traditionnelles ukrainiennes (savoir) et il apprendra à interpréter adéquatement, c'est-à-dire en respectant le style, la pièce *Hopak* (savoir-faire). Par la deuxième dimension, *organisation sociale de la musique*, l'élève développera les trois savoirs, c'est-à-dire savoir, savoir-faire et savoir-être, par la compréhension des différents rôles que peut prendre le musicien dans un orchestre. Le premier rôle, d'ordre individuel, représente les responsabilités du musicien soit à l'intérieur de la section (de premiers violons, de seconds violons, d'altos, de violoncelles ou de contrebasses), soit comme chef d'une section de l'orchestre ou encore comme *concert master* (le premier violon de l'orchestre). Le second rôle, d'ordre collectif, représente le rôle qu'a une section au sein de l'orchestre (rôle de soliste ou rôle d'accompagnement). À l'aide de la troisième dimension, *répertoire musical*, l'élève pourra, en plus de découvrir de nouvelles pièces (savoir), apprendre à jouer la pièce à deux niveaux. Le premier niveau représente l'exécution de la pièce, c'est-à-dire jouer celle-ci en respectant la notation propre au langage musical (savoir-faire). Le deuxième niveau représente l'interprétation, c'est-à-dire de jouer la pièce en allant au-delà des notes (savoir-être). La compétence interpréter sera développée si tous les élèves s'impliquent dans leur rôle individuel et dans leur rôle collectif au sein de l'orchestre à cordes. Enfin, par la quatrième et dernière dimension, *objet musical*, l'élève découvrira les quatre instruments qui constituent l'orchestre à cordes, soit, le violon, l'alto, le violoncelle et la contrebasse (savoir).

La prochaine section présente la fiche d'analyse sémantique pour le matériel d'accompagnement audio, visuel et audio-visuel.

4.3.2 Analyse sémantique du matériel d'accompagnement (audio, visuel et audio-visuel)

Cette section présente le matériel d'accompagnement audio, visuel et audio-visuel :

1) *Le p'tit bal perdu* (1/3); 2) *Brooms* (2/3); et enfin 3) *La chambre blanche* (3/3).

MATÉRIEL D'ACCOMPAGNEMENT AUDIO ET/OU VISUEL 1/3 :

Le court-métrage, *Le p'tit bal perdu*, qui a été réalisé en France en 1993 par Decouflé sur une musique de Bourvil; sera utilisé dans le cadre d'une activité d'appréciation afin de développer la dimension *répertoire musical* en y découvrant cette chanson française et son auteur-compositeur-interprète (savoir).

Tableau 4.20

Fiche d'analyse sémantique (court-métrage) *Le p'tit bal perdu*

1. Identification du matériel d'accompagnement

Titre	<i>Le p'tit bal perdu</i>
Auteur/Compositeur	Court-métrage : Philippe Decouflé Chanson originale : André Robert Raimbourg (Bourvil)
Éditeur	-
Emplacement	http://www.youtube.com/watch?v=CE5QIg-hcEc&feature=fvsr
Format	-
Année	1993
Origine	France
Thème	Lien entre la gestuelle et la musique

2. Description du matériel d'accompagnement

Compétence	Dimension	Oui/Non	Savoir/Savoir-Faire/Savoir-Être
APPRÉCIER	Idées musique	NON	Savoir : Découvrir la chanson française (<i>Le p'tit bal perdu</i>) et la biographie d'un auteur-compositeur-interprète (Bourvil).
	Org. soc. mus.	NON	
	Répert. mus.	OUI	
	Objet musical	NON	
INTERPRÉTER	Idées musique	NON	Savoir : Apprendre le processus de création musical Savoir-Faire : Apprendre à organiser des motifs rythmiques et mélodiques variés c'est-à-dire de suivre une méthodologie de travail afin de pouvoir réaliser une création musicale. (Répondre à un questionnaire) Savoir-Être : Apprendre à agencer, sur le plan
	Org. soc. mus.	NON	
	Répert. mus.	NON	
	Objet musical	NON	
	Idées musique	OUI	
	Org. soc. mus.	NON	
	Répert. mus.	NON	
	Objet musical	OUI	

CRÉER			esthétique, les différents motifs rythmiques et mélodiques par le processus du tâtonnement ou d'essai erreur et ajouter des nuances pour bonifier la création; Apprendre à organiser le travail d'équipe, c'est-à-dire de défendre ses idées et d'écouter celles des autres, de s'assurer que tout le monde s'implique au sein de l'équipe et que l'activité soit réalisée dans les temps. Enfin calmer certains conflits qui pourraient survenir entre les membres de l'équipe.
-------	--	--	--

En plus, une activité de création permettra de développer les *idées au sujet de la musique* et *l'objet musical*. Ces deux dimensions viseront à acquérir des contenus de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Le contenu de savoir, en l'occurrence, comprendre le processus de création musical sera présenté par l'enseignant. En effet, ce dernier établira une méthodologie de travail afin de que l'élève puisse réaliser l'activité de création. Cette méthodologie de travail sera présentée sous forme de questions. À titre d'exemples, ces questions peuvent s'articuler comme suit : Combien de voix voulez-vous traiter ? Quel est le rôle de chacune de ces voix (rôle de soliste ou rôle d'accompagnement) ? Quel instrument utiliserez-vous pour chacune des voix ? Votre pièce prendra quelle forme (ABA, thème et variations, ABACA) ? Quel style utiliserez-vous ? Quelles sont les principales caractéristiques de ce style ?, etc. Une fois le questionnaire rempli, l'enseignant donnera des directives afin que l'élève puisse organiser formellement les différents motifs rythmiques et mélodiques dans le but de développer des contenus de savoir-faire. Aussi pour faciliter la tâche de l'élève, l'enseignant veillera à imposer une tonalité ainsi que les notes pouvant être utilisées dans la création. Le contenu du savoir-être sera développé ici par le tâtonnement ou par le processus d'essai erreur. L'élève tentera plusieurs alternatives de superposition de sons avant de choisir celle qu'il préfère. Il aura par la suite à ajouter des nuances afin de bonifier sa création sur le plan esthétique. Enfin, l'élève aura à réaliser cette activité de création en équipe. Ce dernier aura à défendre ses idées tout en écoutant celles des autres. Il aura également à s'impliquer au sein de l'équipe et à s'assurer que tout le monde participe également. Il aura à motiver ses partenaires afin que l'activité soit réalisée dans les délais. Il aura peut-être même à calmer certains conflits entre ses coéquipiers. Apprendre à travailler en équipe développe selon nous des contenus de savoir-être.

MATÉRIEL D'ACCOMPAGNEMENT AUDIO-VISUEL 2/3 :

La production musicale *Brooms*, qui a été réalisée par McNicholas et Cresswell aux États-Unis en 1997, met en vedettes Bove (III), Horsford, Middleton, Sparks et Eaves.

Tableau 4.21

Fiche d'analyse sémantique (production musicale) *Brooms*

1. Identification du matériel d'accompagnement

Titre	<i>Brooms</i> (Stomp out loud)
Auteur/Compositeur	Acteurs: Michael Bove (III), Raquel Horsford, Keith Middleton, Anthony Sparks, Dashiell Eaves Directeurs: Steve McNicholas, Luke Cresswell
Éditeur	HBO Home Video
Emplacement	http://www.youtube.com/watch?v=n-mUAhzhkg
Format	DVD
Année	2004 (1997)
Origine	USA
Thème	Danse et musique

2. Description du matériel d'accompagnement

Compétence	Dimension	Oui/Non	Savoir /Savoir-Faire/Savoir-Être
APPRÉCIER	Idées musique	OUI	Savoir : Distinguer et apprendre les caractéristiques : couleur, temps, espace et forme Savoir-Faire : Analyser la prestation des percussionnistes/danseurs.
	Org. soc.mus.	NON	
	Répert. mus.	NON	
	Objet mus	NON	
INTERPRÉTER	Idées musique	NON	
	Org. soc.mus.	NON	
	Répert. mus.	NON	
	Objet mus	NON	
CRÉER	Idées musique	OUI	Savoir : Apprendre le processus de création musicale Savoir-Faire : Apprendre la méthodologie de travail pour l'organisation des motifs rythmiques et des mouvements en lien avec les notions de couleurs, temps, espace et forme et avec l'idée voulant être véhiculée à travers la création. Savoir-Être : Agencer esthétiquement les différents motifs rythmiques et les mouvements pour rendre la musique et la danse indissociables l'une de l'autre et afin que le spectateur comprenne bien l'idée voulant être véhiculée à travers la création; Développer des attitudes propres au travail d'équipe : écoute envers les autres, participation active au sein de l'équipe, leadership, capacité à proposer son idée, capacité à respecter l'autre, etc.
	Org. soc. mus.	OUI	
	Répert. mus.	NON	
	Objet musical	OUI	

Cette production musicale sera utilisée dans le cadre d'une activité d'appréciation afin de développer la dimension *idées au sujet de la musique* du modèle. Cette dimension permettra d'apprendre et de distinguer les caractéristiques de quatre éléments importants en musique : couleur, temps, espace et forme (savoir). D'abord, la couleur est le descriptif de ce qui est entendu par exemple, un son percussif, un son résonnant, des nuances contrastées, un chuintement aigu. Puis, le temps est le tempo d'une pièce, la façon dont une pièce est construite rythmiquement par exemple, tempo rapide, pièce à deux temps, une section binaire en alternance avec une section ternaire. L'espace est quant à lui, l'utilisation musicale dans le temps par exemple, des entrées en imitation ou un passage en canon. Enfin, la forme est la structure de la pièce par exemple, thème, première variation, deuxième variation, troisième variation et retour au thème.

Cette dimension permettra également d'apprendre à analyser la prestation des percussionnistes/danseurs (savoir-faire). D'abord pour vous aider à mieux saisir qui sont ces percussionnistes/danseurs, le groupe STOMP est un groupe accessible à tous parce qu'il travaille avec le rythme qui selon lui est présent dans toutes les cultures. Pour ce groupe tout le monde connaît le rythme, même si ce n'est que par le battement de leur cœur. Pour eux le rythme est la base de la musique. STOMP est un groupe de huit personnes, qui travaillent ensemble en utilisant de simples objets, blocs de construction, balais, poubelles, afin de créer quelque chose de complexe. Leur production musicale *Brooms* est une danse très articulée a capella où chaque danseur manipule de façon très précise un balai qu'il cogne ou glisse sur le sol pour créer des séquences rythmiques d'où leur nom de percussionnistes/danseurs. Dans cette production la danse et la rythmique sont aussi importantes l'une que l'autre allant même jusqu'à être indissociables et à former un tout. Les élèves auront donc à visionner une partie de cette production musicale et à analyser le lien qu'il y a entre la musique et la danse à l'aide des quatre éléments, couleur, temps, espace et forme. Cette analyse se fera sous forme de tableau élaboré ultérieurement dans la planification danse et musique (4.4.1).

De plus, une activité de création permettra de développer trois dimensions du modèle : 1) *idées au sujet de la musique*; 2) *organisation sociale de la musique*; et 3) *objet musical*. L'élève développera des contenus de savoir par la compréhension du rôle du musicien dans le processus de création. L'élève aura à créer une performance s'inspirant de la production musicale *Brooms*. L'élève aura d'abord à se questionner sur l'idée qu'il veut

traiter ou le message qu'il veut véhiculer dans et/ou à travers sa création. Cette idée pourrait représenter par exemple, les activités d'un gang de rue. L'élève aura par la suite à développer une méthodologie de travail qui lui permettra de structurer son travail et par laquelle il développera le savoir-faire. Cette méthodologie nous l'articulons d'abord en reprenant le tableau qui a servi d'analyse à la production musicale *Brooms* et sous forme de questionnaire. Par exemple : Quel est le meilleur objet à utiliser pour véhiculer mon idée ?; Quels sont les meilleurs mouvements à utiliser pour que mon idée soit reçue clairement par le public ? (ex : mouvements brusques pour représenter les bagarres et mouvements minimalistes pour représenter l'échange de certaines substances); Quelle forme prendra ma création ? (ex : introduction, première section, deuxième section et conclusion). Enfin, l'élève aura à développer des contenus de savoir-être en agençant, c'est-à-dire en créant un lien entre les mouvements et la rythmique dans un but de les unir et de les rendre indissociables l'une de l'autre et dans le but que son idée de départ soit comprise par les spectateurs. Il va sans dire que cette activité de création permettra à l'élève de développer certaines attitudes nécessaires au bon déroulement du travail d'équipe, telles que son écoute envers les autres, sa participation active au sein de l'équipe, son leadership, sa capacité à proposer son idée ou à émettre son opinion, sa capacité à respecter l'autre pour ne nommer que celles-ci.

MATÉRIEL D'ACCOMPAGNEMENT AUDIO ET/OU VISUEL 3/3 :

La chambre blanche est une pièce de musique électroacoustique composée en 1985-1986 par Normandeau et qui a servi de bande sonore au film *Paranoid Park* réalisé par Gus Van Sant en 2007.

Cette pièce électroacoustique sera utilisée dans le cadre d'une activité d'appréciation en développant les quatre dimensions du modèle : 1) *idées au sujet de la musique*; 2) *organisation sociale de la musique*; 3) *répertoire musical*; et 4) *objet musical*. D'abord l'élève développera des contenus de savoir par la découverte probable de la musique électroacoustique. La musique électroacoustique est un courant musical qui repose sur l'utilisation de moyens électroacoustiques pour la conception, la production, la diffusion, la conservation et la perception des œuvres. Elle peut faire appel à des sources sonores naturelles, électroniques ou numériques. Elle est destinée entre autres à accompagner la danse, les arts visuels et le théâtre ou à servir de musique dans les publicités et les films.

Tableau 4.22

Fiche d'analyse sémantique (audio) *La chambre blanche*

1. Identification du matériel d'accompagnement

Titre	<i>La chambre blanche</i> (Paranoid Park)
Auteur/Compositeur	Robert Normandeau
Éditeur	-
Emplacement	-
Format	CD
Année	1985-1986
Origine	Canada (Québec)
Thème	Notation musicale

2. Description du matériel d'accompagnement

Compétence	Dimension	Oui/Non	Savoir/Savoir-Faire/Savoir-Être
APPRÉCIER	Idées musique	OUI	Savoir : Découvrir la musique électroacoustique et la biographie du compositeur : Normandeau. Savoir-Faire : Analyser un extrait de la pièce à l'aide de la partition graphique
	Org. soc. mus.	OUI	
	Répertoire musical	OUI	
	Objet musical	OUI	
INTERPRÉTER	Idées musique	NON	
	Org. soc. Mus.	NON	
	Répertoire mus	NON	
	Objet musical	NON	
CRÉER	Idées musique	OUI	Savoir : Comprendre le processus de création musicale : planification de la banque de sons, prise de son, coupe et catalogage des sons et montage audio Savoir-Faire : Faire des choix sur le plan mélodique, harmonique ou du timbre; orienter l'idée globale de la création Savoir-Être : Agencer les différentes sonorités retenues précédemment, dans le but de fournir d'une part un résultat intéressant, mais aussi de véhiculer l'idée globale retenue antérieurement dans le processus de création; parfaire les différentes attitudes qui ont été mentionnées précédemment dans le but de rendre le travail plus efficace et plus agréable.
	Org. soc. mus.	OUI	
	Répertoire mus	NON	
	Objet musical	OUI	

En plus de découvrir la pièce *La chambre blanche* et son compositeur, l'élève sera amené à découvrir l'outil d'analyse de la musique électroacoustique, la partition graphique. La partition graphique est représentée par une ligne du temps sur laquelle on note des symboles représentant ce qui est entendu durant la pièce. Les symboles sont ensuite expliqués à l'aide d'une légende. Toujours à travers cette activité d'appréciation, l'élève sera amené à

développer des contenus de savoir-faire par la conception d'une partition graphique dans l'analyse de la pièce *La chambre blanche*.

De plus, une activité de création permettra d'aborder trois dimensions du modèle : 1) *idées au sujet de la musique*; 2) *organisation sociale de la musique*; et enfin 3) *objet musical*. Par le biais de ces dimensions, l'élève sera amené à développer des contenus de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. L'élève prendra conscience des différentes étapes dans le processus de création d'une pièce de musique électroacoustique : planification de la banque de sons, enregistrement ou prise de son, coupe et catalogage des sons et le montage audio. L'enseignant pourra même expliquer les différents effets que l'on peut retrouver en musique électroacoustique entre autres, la mise en boucle, l'accumulation, la spatialisation, etc. L'élève pourra développer des contenus de savoir-faire, en faisant des choix sur le plan mélodique, harmonique ou du timbre. Ces choix orienteront l'idée globale de la création. Enfin l'élève aura à développer des contenus de savoir-être par l'agencement qu'il fera des différentes sonorités retenues précédemment, dans le but de fournir d'une part un résultat intéressant, mais aussi de véhiculer l'idée globale retenue antérieurement dans le processus de création. L'élève devra travailler en équipe. Il devra donc continuer à parfaire les différentes attitudes qui ont été mentionnées précédemment dans le but de rendre le travail plus efficace et plus agréable.

La prochaine section (4.3.3) présentera le matériel d'accompagnement écrit choisi pour l'élaboration des planifications.

4.3.3 Analyse sémantique du matériel d'accompagnement (écrit)

La section suivante présente l'analyse sémantique du matériel d'accompagnement écrit. Dans cette section, nous analyserons les textes *Composer avec la mort* et *Le dormeur du val*.

MATÉRIEL D'ACCOMPAGNEMENT ÉCRIT 1/2 :

Cet article intitulé *Composer avec la mort* (Médam, 2008) fait référence aux compositions, c'est-à-dire aux pièces composées ou aux créations, des principaux compositeurs de musique savante occidentale qui sont sur le point de mourir et qui affrontent leur propre mort. Dans ce texte, Médam propose une réflexion sur les œuvres finales des

compositeurs, de Bach à Schoenberg, montrant à travers des itinéraires variés, les liens possibles, les crises et les tensions que la mort et la musique peuvent évoquées.

Tableau 4.23

Fiche d'analyse sémantique (texte) *Composer avec la mort*

1. Identification du matériel d'accompagnement

Titre	<i>Composer avec la mort</i>
Auteur/Compositeur	Alain Médam
Éditeur	Frontières, vol. 20, no. 2 (p. 100-106)
Emplacement	http://id.erudit.org/iderudit/018356ar
Format	Article
Année	2008
Origine	Canada (Québec)
Thème	La mort et la musique

2. Description du matériel d'accompagnement

Compétence	Dimension	Oui/Non	Savoir/Savoir-Faire/Savoir-Être
APPRÉCIER	Idées musique	OUI	Savoir : Apprendre le traitement de la mort dans la musique occidentale; les rapports entre le compositeur, la création et la mort; et le répertoire référant à la mort. Savoir-Faire : Analyse sommaire d'une pièce du répertoire; Savoir-Être : Choisir une pièce du répertoire et prendre position par rapport à celle-ci.
	Org. soc. mus.	OUI	
	Répert. mus.	OUI	
	Objet musical	NON	
INTERPRÉTER	Idées musique	NON	
	Org. soc. mus.	NON	
	Répert. mus.	NON	
	Objet musical	NON	
CRÉER	Idées musique	NON	
	Org. soc. mus.	NON	
	Répert. mus.	NON	
	Objet musical	NON	

Ce texte servira de point de départ à une activité d'appréciation où trois des dimensions de notre modèle seront abordées : 1) *les idées au sujet de la musique*, où il sera question de comprendre comment la mort est traitée dans la musique savante occidentale. À titre d'exemple, la première section de la sonate no 2 pour piano en sib mineur op. 35 (Marche funèbre) repose presque entièrement sur un éternel balancement harmonique, centré sur un motif mélodique de deux mesures auquel répond un autre motif de deux mesures

créant une atmosphère douloureuse; 2) *l'organisation sociale de la musique*, où il sera question de comprendre la relation qu'il y a entre le compositeur, la création musicale et la mort. Médam (2008) relate, par exemple, le cas de Bruckner.

1894. Pourquoi Bruckner s'est-il arrêté de composer sa *Neuvième Symphonie* ? À jamais, elle restera ainsi : dépourvue de finale. Déjà, avant d'entreprendre son écriture, le compositeur avait hésité. Une *Neuvième* ! Beethoven n'était-il pas mort après sa *Neuvième* ? [...] Il se retient, donc. Puis se décide. Il faut qu'il y passe, en quelque sorte. Peut-être en sortira-t-il sans dommage. Peut-être, non. Il n'a pas le choix ! S'il s'arrêtait là où il en est, de sa musique, c'est elle qu'il mettrait à mort. Il la tuerait pour pouvoir vivre. Mais en se soumettant à elle, à sa force vitale, c'est lui-même qu'il condamne, redoute-t-il. Double contrainte. Double péril. Entre les deux, Bruckner compose. Trois mouvements se suivent, le troisième, un *adagio*, a déjà les accents d'un parachèvement. Il s'évanouit dans l'indicible. Mais un quatrième mouvement, normalement, devrait suivre. Normalement ? C'est précisément la question. Les esquisses qui nous restent de ce final inachevé nous laissent deviner à quel point, pour Bruckner, il était alors incomposable. C'est comme si, le compositeur, avant tout le monde [...] avait découvert l'atonalité (Langevin, 1977). Les esquisses, si rudimentaires qu'elles soient, sont à cet égard indiscutables : une rupture inouïe s'impose au compositeur ; il est au bord d'un gouffre, pris de vertige. Il s'arrête, alors, cherche à retrouver ses repères, son langage, ses assises, mais un territoire affolant, quoi qu'il fasse, s'ouvre devant lui. Et ce monde est si étrange, que la musique n'y ressemble plus à la musique. Or Bruckner est âgé, fatigué, mal portant. Comment pourrait-il s'engager, seul, là où personne avant lui même pas Wagner ne s'est risqué ? Comment pourrait-il admettre avoir conçu l'inconcevable ? Comment donc, lui, fidèle à l'ordre tonal depuis toujours, serait-il en mesure de trahir ce qui lui tient le plus à cœur ? Ou il trahit et alors il va jusqu'au bout de sa création. Ou il s'arrête et se trahit. Nouveau dilemme ! Mais il y a autre chose, encore. [...] la lecture des esquisses de ce final inabouti laisse deviner, chez Bruckner, une considérable crise morale. [...] Bruckner s'arrête, en fin de compte. [...] Il meurt à Vienne le 11 octobre 1896. (p. 102);

et enfin 3) le répertoire musical, car il est important d'être confronté et d'écouter des pièces en lien avec la mort.

MATÉRIEL D'ACCOMPAGNEMENT ÉCRIT 2/2 :

Le poème *Le dormeur du val*, traitant de la mort, a été écrit par Rimbaud en octobre 1870. Rimbaud alors âgé de 16 ans est inspiré par la bataille de Sedan durant la guerre franco-allemande de 1870. Ce poème représente un soldat mort au milieu de la nature invitante et omniprésente.

Tableau 4.24Fiche d'analyse sémantique (texte) *Le dormeur du val***Identification du matériel d'accompagnement**

Titre	<i>Le dormeur du val</i>
Auteur/Compositeur	Arthur Rimbaud
Éditeur	-
Emplacement	-
Format	Poème
Année	octobre (1870)
Origine	France
Thème	La mort

Description du matériel d'accompagnement

Compétence	Dimension	Oui/Non	Savoir/Savoir-Faire/Savoir-Être
APPRÉCIER	Idées musique	NON	
	Org. soc. mus.	NON	
	Répert. mus.	NON	
	Objet musical	NON	
INTERPRÉTER	Idées musique	NON	
	Org. soc. mus.	NON	
	Répert. mus.	NON	
	Objet musical	NON	
CRÉER	Idées musique	OUI	Savoir : Découvrir le poème et le poète; Savoir-faire : Associer des caractéristiques musicales à celles du poème; Savoir-être : Agencer différents motifs rythmiques et mélodiques et organiser/planifier le travail d'équipe.
	Org. soc. mus.	NON	
	Répert. mus.	NON	
	Objet musical	OUI	

Ce poème sera utilisé comme point de départ d'une activité de création et traitera de deux dimensions du modèle. La dimension, les *idées au sujet de la musique*, permettra à l'élève de développer des contenus de savoir par la découverte d'un poème important de la littérature et de son auteur. De plus, l'élève pourra développer des contenus de savoir-faire en associant les deux thèmes du poème, c'est-à-dire la nature et l'homme à des caractéristiques musicales pouvant les représenter. D'autre part, l'élève, par le biais de la dimension *objet musical*, aura à choisir les sonorités les plus représentatives de ces différents thèmes. Par exemple, la nature pourrait être représentée par le violon qui exécute une série de trilles rappelant ainsi la présence des oiseaux.

La prochaine section (4.4) présentera l'élaboration des différentes planifications annuelles.

4.4 Élaboration des différentes planifications annuelles

Dans cette section, nous présenterons l'élaboration des trois différentes planifications annuelles retenues pour cette recherche. Après la sélection et l'analyse du matériel (partition musicale) et du matériel d'accompagnement (audio, visuel, audio-visuel et écrit), nous proposons des planifications annuelles autour de trois thèmes : 1) Danse et musique (4.4.1); 2) Notations musicales (4.4.2) et 3) Mort et musique (4.4.3).

4.4.1 Danse et musique

La première planification annuelle a pour thème : *Danse et musique*. Les activités d'appréciation, d'interprétation et de création proposées en classe permettront aux élèves de mieux saisir le lien qui existe entre la danse et la musique, et ce à travers les différentes époques (du Moyen-Âge jusqu'à nos jours) et les différentes cultures (entre autres, le Burkina Faso, l'Inde, la Chine, le Mexique et le Brésil). Voici la description détaillée des activités en lien avec chacune des compétences.

Apprécier. Dans un premier temps, deux activités seront présentées aux élèves durant l'année scolaire afin de développer la compétence **apprécier**. La première activité, qui se déroulera aux deux premières étapes de l'année scolaire soit de septembre à décembre permettra de développer la dimension, *idées au sujet de la musique*, du modèle. Cette activité amènera les élèves à réfléchir sur le lien qui existe entre la danse et la musique dans les différentes cultures. Les élèves, en équipe de deux, auront à rédiger une affiche synthétisant les principaux éléments qui unissent ou non la danse et la musique, et ce, dans le contexte d'une culture que l'enseignant va proposer. Est-ce que le terme « musique » existe comme entité dans cette culture ? Est-ce que la danse comme entité existe dans cette culture ? Est-ce que la musique est inter-reliée à la danse ou non ? Est-ce que la danse est utilisée seulement dans des activités précises vécues par le groupe culturel ? Autant de questions qui aideront les élèves à comprendre la conception dans différentes cultures, des mots *danse* et *musique*. Ces informations devront être synthétisées par les élèves sur une affiche qui sera, par la suite, exposée sur les murs de la classe. Cette affiche artistique devrait refléter la conception que cette culture proposée a, des termes *danse* et *musique*, autant par du texte que par des images. En plus de concevoir cette affiche, les élèves auront à trouver une pièce musicale représentant

les informations mises en valeur sur ladite affiche. Enfin, les élèves viendront présenter leur affiche devant la classe. Ils auront également à faire entendre l'exemple musical choisi, à l'analyser et le commenter verbalement à leurs pairs.

Tableau 4.25
Planification annuelle 1 : *Danse et musique.*

Compétence	Notre Modèle	Étape 1 (sept.-oct.)	Étape 2 (oct.-déc.)	Étape 3 (janv.-mars)	Étape 4 (avril-juin)
APPRÉCIER	Idées au sujet de la musique	Activité 1 (équipe de 2) Réflexion et recherches documentaires sur le lien qui existe entre la danse et la musique dans différentes cultures (affiche artistique)		Activité 2 (équipe de 2) Analyse du court métrage <i>Brooms</i> du groupe Stomp (couleur, temps, espace, forme) (tableau et texte écrit)	
	Organisation sociale de la musique				
	Répertoire musical				
	Objet musical				
INTERPRÉTER	Idées au sujet de la musique				Projet spécial <i>Chorale : Belle qui tiens ma vie</i> (Anonyme)
	Org. soc. mus.				
	Répert. mus.	Pièce 1 <i>Dance Suite : Gavotte</i> (Mozart)	Pièce 2 <i>Hopak Dance</i> (Dabczynski)	Pièce 3 <i>Moonlight Tango</i> (Meyer)	Pièce 4 <i>Banana Boogie</i> (Gazda) Projet spécial Orch. conjoint : <i>Roses from the South Waltzes</i> (Strauss)
	Objet musical	L'orchestre à cordes			
CRÉER	Idées au sujet de la musique		Activité 1 (équipe de 4) <i>Le p'tit bal perdu</i> (Decouflé) Écriture de la bande sonore		Activité 2 (équipe de 8) Création d'une chorégraphie et musique à partir d'un seul objet (Couleur, temps, espace, forme)
	Org. soc. mus.				
	Répert. mus.				
	Objet musical				

La deuxième activité d'appréciation se déroulera à la troisième étape soit du mois de janvier au mois de mars. L'enseignant présentera aux élèves le court métrage *Brooms* du groupe Stomp et expliquera par la même occasion les notions de couleur, temps, espace et forme. Les élèves, en équipe de deux, auront à analyser, sous forme de tableau, la performance des percussionnistes/danseurs selon ces quatre thèmes : couleur, temps, espace et forme et à fournir par la suite une appréciation de cette prestation sous forme de texte écrit. Le tableau suivant (4.26) démontre la première partie de cette analyse. L'élève, en visionnant l'extrait vidéo, doit inscrire, dans un premier temps, les caractéristiques musicales en lien avec les quatre éléments et, dans un deuxième temps, faire le parallèle avec la danse. À titre d'exemple, l'élève pourrait indiquer dans l'élément couleur que la musique a comme caractéristiques des nuances contrastées avec des crescendos. Parallèlement, on retrouve, en danse, un jeu collectif ou individuel en alternance ou progressif.

Tableau 4.26

Tableau servant à l'analyse de la production musicale *Brooms*

	MUSIQUE	DANSE
COULEUR	Nuances contrastées avec des crescendos	Jeu collectif ou individuel traité en alternance ou de façon progressive.
TEMPS		
ESPACE		
FORME		

Interpréter. Durant l'année scolaire, les élèves ont à **interpréter** des pièces musicales à leur instrument qui permet d'aborder les dimensions *répertoire musical* et *objet musical* du modèle. Les élèves auront à jouer cinq pièces durant l'année, soit deux avant Noël et trois après Noël. Tout le répertoire musical est choisi par l'enseignant. Afin de respecter la thématique de l'année, l'enseignant a décidé d'explorer avec les élèves des œuvres du répertoire représentant des danses. Chaque pièce représente donc une danse d'une époque ou d'une culture différente. Le but étant de faire découvrir ce répertoire aux élèves. L'enseignant présentera à la première étape, en septembre, la pièce *Dance Suite : Gavotte* (Mozart), à la deuxième étape, en octobre, la pièce *Hopak Dance* (Dabczynski), puis à la troisième étape, en

janvier, la pièce *Moonlight Tango* (Meyer) et à la quatrième étape, la pièce *Banana Boogie* (Gazda). Rappelons, que dans les exigences du collège Regina Assumpta, les élèves inscrits en musique-orchestre à cordes doivent participer au *MusicFest Québec*, festival qui se déroule à la mi-mars. Tous les ensembles musicaux sont invités à cette compétition. Les écoles intéressées inscrivent leurs ensembles musicaux. Il peut s'agir notamment d'orchestre d'harmonie, d'orchestre à cordes, d'ensembles de guitares ou de chorale. Les ensembles musicaux doivent se produire devant deux juges professionnels œuvrant dans le milieu musical. Les élèves sont jugés sur l'interprétation de deux ou trois pièces d'ensemble, sur la précision rythmique, sur la précision des articulations, sur la précision de l'intonation, sur la tenue, sur l'ensemble et sur la musicalité. Après leur performance, les élèves assistent à une classe de maître avec les juges afin de peaufiner certains détails, puis l'ensemble reçoit une mention *or*, une mention *argent*, une mention *bronze* ou aucune mention pour la qualité de ce qu'il a présenté. Pour cette compétition, les élèves auront donc à jouer les pièces de Mozart, Dabczynski et Meyer. Enfin, une cinquième pièce sera présentée aux élèves par l'enseignant afin de clore l'année scolaire. Les élèves de la première secondaire rejoindront les élèves de la deuxième à la cinquième secondaire pour former le grand orchestre à cordes du collège qui interprétera la pièce *Roses from de South Waltzes* (Strauss). Parallèlement à cette dernière pièce, l'enseignant proposera aux élèves une pièce pour une formation chorale *Belle qui tiens ma vie* (Anonyme) afin d'encourager les jeunes à chanter. Ce chant accompagné de quelques instruments à cordes et d'un ostinato rythmique sera interprété par les élèves de la première à la cinquième secondaire inscrits en musique orchestre à cordes.

Créer. Deux activités seront proposées aux élèves afin de développer la compétence *créer*. Au début de l'année, l'enseignant aura fourni des informations aux élèves quant au lien qui peut exister entre une danse et une musique. À titre d'exemples, la musique peut supporter ou épouser parfaitement chaque mouvement de la danse (*Tango* de Carlos Gardel), la danse peut suivre la musique (*Shall we dance ?* de F. Astaire) ou encore la chorégraphie peut s'opposer à la musique ou en dévier le sens (*Le p'tit bal perdu* de Decouflé). Ce dernier exemple sera utilisé comme point de départ à la première activité de création qui se déroulera à la deuxième étape, soit du mois d'octobre au mois de décembre. Ce court-métrage a été choisi, car les deux danseurs, présents dans la vidéo, changent complètement le sens de la chanson par leur gestuelle : traitement très intéressant du lien entre le mouvement et la

musique. L'enseignant présentera donc aux élèves la partie visuelle (chorégraphie) du court-métrage *Le p'tit bal perdu* de Decouflé. En équipe de quatre, les élèves auront à composer la partie audio de celui-ci. Par la suite, les élèves auront à comparer la version originale de ce court-métrage et leur création et à analyser l'anachronisme entre la danse et la musique.

La deuxième activité de création se déroulera à la quatrième étape, soit du mois d'avril au mois de juin. L'enseignant proposera à nouveau le court métrage *Brooms* du groupe Stomp, ayant été analysé à la troisième étape (activité 2 de la compétence *apprécier*). Suite à ce visionnement, les élèves seront invités à se mettre en équipe de huit élèves et à créer une chorégraphie d'une durée de cinq minutes à l'aide d'un seul objet (commun aux huit participants). Cette chorégraphie devra tenir compte des quatre notions apprises en début d'année soit couleur, temps, espace et forme. Les élèves auront à reprendre la grille d'analyse (tableau 4.26) utilisée lors de la deuxième activité d'appréciation et à créer leur propre chorégraphie. Enfin, chaque équipe aura à venir présenter sa chorégraphie devant la classe.

Afin de bonifier la planification *Danse et musique*, ou de mieux répondre aux questions des élèves, l'enseignant a jugé important de dresser une liste de matériel d'accompagnement audio, visuel, audio-visuel ou écrit pouvant être également utilisé en complément des activités d'appréciation et de création proposées précédemment. Ce tableau propose des exemples offrant un large éventail afin que les élèves puissent vraiment bien saisir les différentes relations que peuvent avoir la danse et la musique à travers les différents contextes. Voici au tableau 4.27 la liste de ce matériel.

Tableau 4.27

Liste du matériel audio, visuel audio-visuel et écrit complémentaire aux activités proposées dans la planification 1 *Danse et musique*.

Titre	Compositeur	Format	Provenance
Shall we dance ?	F. Astaire	vidéo	Etats-Unis
Tango	C. Gardel	vidéo	Argentine
Estampie	Anonyme	cd	-
Pavane : Belle qui tiens ma vie	Anonyme	cd	-
Gaillarde	M. Praetorius	cd	Allemagne
Menuet 1 et Menuet 2 : Aty's	G. Lully	cd	France/Italie
Menuet de la première sérénade	J. Bodin de Boismortier	cd	France
Menuet de la 40 ^e symphonie	W.A. Mozart	cd	Autriche
Menuet de Roméo et Juliette	S. Prokofiev	cd	Russie
Suite no. 4 en Ré Majeur, BWV 1069 (Bourrée 1 & 2, Gavotte, Menuet 1 & 2, Réjouissance)	J.S. Bach	cd	Allemagne

La damnation de Faust (Danse des Sylphes, Menuet des Follets)	H. Berlioz	cd	France
Orphée aux enfers (Le cancan)	J. Offenbach	cd	
Casse-Noisette (Marche, Danse chinoise)	P.I. Tchaïkovski	cd	
La danse macabre	C. Saint-Saëns	cd	
L'amour sorcier (Danse rituelle du Feu)	M. de Falla	cd	
Human beatbox (What's it gonna be ?)	C. Schweikhart M. Wittwer		
Kassama	-	cd	Afrique
Touareg	-	cd	Afrique
Danse ghoomar	-	cd	Inde
Danse du dragon	-	cd	Chine
Danse tarahumara	-	cd	Mexique
Danse Kantu	-	cd	Bolivie
Danse samba-reggae	-	cd	Brésil
La capoeira	-	cd	Brésil
Le Palo Buena noche	-	cd	Cuba
Kan ha diskan	-	cd	France/Bretagne
Le Flamenco	-	cd	Espagne
Latcho Drum	Tony Gatlif	dvd	France
Gadjo Dilo	Tony Gatlif	dvd	France
La danse (Thèm'Axe 4)	P. Kersalé	dvd	France
La danse (Thèm'Axe 4)	D. Godet, Ph. Gonin, P. Kersalé, A. Michel, F. Séguin?	livre	France

La prochaine section (4.4.2) présentera la deuxième planification annuelle ayant comme thème : *Notations musicales*.

4.4.2 Notations musicales

La planification *Notations musicales* tend à proposer aux élèves un éventail des notations musicales qu'il est possible de retrouver dans un parcours musical. Il est important, selon l'enseignant, d'être initié à ces nouvelles formes d'écriture. Les activités de création, d'interprétation et d'appréciation proposées en classe permettront aux élèves de mieux saisir les différentes façons d'annoter la musique, et ce, à travers les différentes époques et les différentes cultures. Voici la description détaillée des activités en lien avec chacune des compétences.

Tableau 4.28
Planification annuelle 2 : *Notations musicales*

Compétence	Notre modèle	Étape 1 (sept.-oct.)	Étape 2 (oct.-déc.)	Étape 3 (janv.-mars)	Étape 4 (avril-juin)
APPRÉCIER	Idées musique	Activité 1 (équipe de 2) Recherche et analyse de la pièce <i>La chambre blanche</i> (Texte écrit et conception d'une partition graphique)			Activité 2 (individuelle) Critique musicale sur l'activité de création 2 réalisée par une équipe de pairs. (texte écrit)
	Org. soc. mus.				
	Répert. mus.				
	Objet musical				
INTERPRÉTER	Idées musique				Projet spécial <i>Chorale</i> : Chant grégorien
	Org. soc. mus.				
	Répert. mus.	Pièce 1 <i>The Wraggle-Taggle Gypsies</i> (Trad.)	Pièce 2 <i>Momentum</i> (Longfield)	Pièce 3 <i>Rhythms of Africa</i> (Newbold)	Pièce 4 <i>MiniMusic</i> (Schafer) Projet spécial <i>Orch. conjoint</i> : <i>Bio Rhythms</i> (Meyer)
	Objet musical	L'orchestre à cordes			
CRÉER	Idées musique		Activité 1 (équipe de 4) Création d'une pièce vivante à partir de la partition graphique de la pièce <i>La chambre blanche</i> .	Activité 2 (équipe de 4) Création d'une œuvre électro acoustique (Enregist. de son et mixage par ordinateur)	
	Org. soc. Mus.				
	Répert. mus.				
	Objet musical				

Apprécier. Dans un premier temps, deux activités seront présentées aux élèves durant l'année scolaire afin de développer la compétence **apprécier**. La première activité, qui se déroulera durant les deux premières étapes de l'année scolaire, soit de septembre à décembre, permettra de développer les quatre dimensions du modèle. Cette activité d'appréciation se réalisera en deux temps. Dans un premier temps les élèves auront à faire une recherche pour en connaître davantage sur la pièce et une analyse musicale de cette même pièce.

L'enseignant proposera aux élèves d'écouter un extrait de la pièce *La chambre blanche* du compositeur Normandeau. Par la suite, l'enseignant expliquera aux élèves comment réaliser une partition graphique. Une partition graphique est une partition sur laquelle on indique, sur une ligne du temps, des symboles représentant les différentes composantes musicales entendues. Ces symboles prennent tout leur sens grâce à une légende explicative. Les élèves auront ainsi tous les outils pour effectuer la recherche et l'analyse de la pièce musicale proposée par l'enseignant. Dans un premier temps, la recherche prendra la forme d'un travail écrit et devra contenir une section sur le compositeur (Normandeau), une section sur le contexte de création de la pièce (*La chambre blanche*) ainsi qu'une section sur l'appréciation de la pièce. Dans un deuxième temps, l'analyse musicale prendra la forme d'une partition graphique typique de la musique électroacoustique et une section écrite décrivant la pièce.

La deuxième activité d'appréciation se déroulera à la quatrième étape, soit du mois d'avril au mois de juin. Afin de réaliser cette activité d'appréciation, la deuxième activité de création (expliquée ultérieurement) devra être complétée, car elle en sera le point de départ. En effet, les élèves, de façon individuelle, auront à faire une analyse et une appréciation d'une création de leurs pairs (activité de création numéro 2), sous la forme d'une courte critique respectant les règles de publication des revues et journaux. L'enseignant veillera à fournir des exemples de critiques musicales puisées dans les revues et journaux, afin de faciliter le travail des élèves.

Interpréter. Durant l'année scolaire, les élèves ont à *interpréter* des pièces musicales à leur instrument qui permet d'aborder les dimensions *répertoire musical* et *objet musical* du modèle. Les élèves auront à jouer cinq pièces durant l'année, soit deux avant Noël et trois après Noël. Tout le répertoire musical est choisi par l'enseignant. Afin de respecter la thématique de l'année, l'enseignant a décidé d'explorer avec les élèves du répertoire représentant diverses façons de noter la musique, le but étant de faire découvrir ces différentes façons d'écrire la musique. L'enseignant présentera à la première étape, en septembre, la pièce *The Wraggle-Taggle Gypsies* (Trad.), à la deuxième étape, en octobre, la pièce *Momentum* (Longfield). Ces deux pièces sont écrites avec une notation musicale traditionnelle, afin que les élèves puissent apprendre les rudiments de leur l'instrument. À la troisième étape, en janvier, l'enseignant proposera la pièce *Rhythms of Africa* (Newbold) utilisant la notation des percussions corporelles et à la quatrième étape, la pièce *MiniMusic*

(Schafer) utilisant une notation propre au compositeur et expliquée en début de partition. Les élèves auront donc à présenter la pièce traditionnelle, ainsi que les pièces de Longfield et de Newbold lors de la compétition du MusicFest. Enfin, une cinquième pièce sera présentée aux élèves par l'enseignant afin de clore l'année scolaire. Les élèves de la première secondaire rejoindront les élèves de la deuxième à la cinquième secondaire pour former le grand orchestre à cordes du collège qui interprétera la pièce *Bio Rhythms* (Meyer) utilisant la notation des percussions corporelles expliquée en début de partition. Parallèlement à cette dernière pièce, l'enseignant proposera aux élèves une pièce chantée arrangée pour une formation chorale afin d'encourager les jeunes à chanter. Cette pièce, un chant grégorien utilisant la notation de neumes, sera interprétée par les élèves de la première à la cinquième secondaire inscrits en musique orchestre à cordes.

Créer. Deux activités de création seront proposées aux élèves afin de développer deux dimensions, *idées au sujet de la musique* et *organisation sociale de la musique*, du modèle. Dans la première activité de création, qui se déroulera à la deuxième étape soit d'octobre à décembre, les élèves auront à reprendre la partition graphique qu'ils auront réalisée pour l'analyse de *La chambre blanche*. Les élèves, en équipe de quatre, auront à trouver une nouvelle sonorité pour chaque symbole figurant dans la légende. À titre d'exemples, une nouvelle sonorité peut être le bruit du papier que l'on déchire, le bruit du riz dans un bol que l'on secoue, le bruit que fait une porte en se fermant. Par la suite, chaque équipe devra reprendre la ligne du temps réalisée, pour l'analyse de la pièce *La chambre blanche* et interpréter la pièce, devant la classe, mais avec les nouvelles sonorités.

Lors de la deuxième activité de création qui se déroulera à la troisième étape, soit de janvier à mars, les élèves auront à créer une pièce électroacoustique d'une durée de trois minutes. En équipe de quatre, les élèves auront à trouver des sonorités intéressantes dans leur quotidien. À titre d'exemples, ces sonorités peuvent être le bruit des toilettes lorsque l'on active la chasse d'eau, le bruit de quelqu'un qui éternue ou encore le bruit de la sonnette de la porte d'entrée. Par la suite, les élèves auront à enregistrer les bruits à l'aide d'un micro. L'enseignant sera à la disposition des élèves afin de les aider dans l'enregistrement des diverses sonorités. Une fois les sons enregistrés, les élèves auront à télécharger les sons dans l'ordinateur afin de pouvoir les manipuler. Ces manipulations peuvent prendre la forme de boucles, c'est-à-dire répéter un motif pendant un certain temps, ou encore de superposition

des sons. La manipulation des sons donnera naissance à une pièce électroacoustique qui pourra ensuite être présentée aux autres élèves de la classe.

Afin de bonifier la planification *Notations musicales*, ou de mieux répondre aux questions des élèves, l'enseignant a jugé important de dresser une liste de matériel d'accompagnement audio, visuel, audio-visuel ou écrit pouvant être également utilisé en complément des activités d'appréciation et de création proposées précédemment. Cette liste propose des extraits musicaux (audio) qui, selon l'enseignant, représentent bien ce que peut être la musique électroacoustique, le but étant d'ouvrir les horizons « musicaux » de ses élèves. Il est important de mentionner que cette liste peut s'allonger au fil du temps en s'harmonisant aux besoins pédagogiques des élèves. Voici au tableau 4.29, la liste de ce matériel.

Tableau 4.29

Liste du matériel audio, visuel audio-visuel et écrit complémentaire aux activités proposées dans la planification 2 : *Notations musicales*.

Titre	Compositeur	Format	Provenance
Variations pour une porte et un soupir	P. Henry	cd	France
La création du monde	B. Parmegiani	cd	France
4'33	J. Cage	cd	États-Unis
Litany of the whale	K. Stockhausen	cd	Allemagne
Stop! l'Horizon	C. Zanési	cd	France

La prochaine section (4.4.3) présentera la troisième planification annuelle traitant de *Mort et musique*.

4.4.3 Mort et musique

Paradoxalement, la mort a toujours eu une place de choix dans la musique savante occidentale. Nous n'avons qu'à constater le nombre de compositeurs ayant écrit un requiem, une marche funèbre ou encore un opéra où la mort est présentée. L'enseignant se devait d'aborder ce sujet auprès de ces élèves puisque la mort semble être un thème important dans la musique savante-occidentale. Ce thème est-il aussi présent dans les autres musiques ? Les activités de création, d'interprétation et d'appréciation proposées en classe permettront aux élèves de mieux saisir la relation qu'il y a entre la mort et la musique, et ce, à travers les différentes époques et les

différentes cultures. Voici la description détaillée des activités en lien avec chacune des compétences

Tableau 4.30
Planification annuelle 2 : *Mort et musique*

Compétence	Notre modèle	Étape 1 (sept.-oct.)	Étape 2 (oct.-déc.)	Étape 3 (janv.-mars)	Étape 4 (avril-juin)
APPRÉCIER	Idées au sujet de la musique	Activité 1 (équipe de 2) Réflexion et recherche documentaire sur le lien qui existe entre la mort et la musique dans les différentes cultures. (affiche artistique)			Activité 2 (équipe de 2) Retour sur le processus de création (activité 2) et critique du résultat final de la création collective. (texte écrit)
	Organisation sociale de la musique				
	Répertoire musical				
	Objet musical				
INTERPRÉTER	Idées musique				Projet spécial <i>Chorale : Amazing Grace</i>
	Org. soc. mus.				
	Répert. mus.	Pièce 1 Neil Gow's Lament (Gow)	Pièce 2 Pie Jesu (Fauré)	Pièce 3 Seventh Symphony (2 nd mvt.) (Beethoven)	Projet spécial <i>Orch. conjoint : Pavane pour une infante défunte (Ravel)</i>
	Objet musical	L'orchestre à cordes			
CRÉER	Idées musique	Activité 1 (équipe de 2) Mettre en musique le poème <i>Le dormeur du val</i> (Rimbaud) en mettant en évidence les deux principaux thèmes; l'homme et la nature.		Activité 2 (équipe de 2) Activité s'inspirant du cadavre exquis. Composer huit mesures de musique s'inspirant de la mort avec des règles imposées très strictes afin de former par la suite une création collective.	
	Org. soc. mus.				
	Répertoire mus.				
	Objet musical				

Apprécier. Dans un premier temps, deux activités d'appréciation seront présentées aux élèves durant l'année scolaire. La première activité, qui se déroulera durant les deux

premières étapes de l'année scolaire, soit de septembre à décembre, permettra de développer la dimension, *idées au sujet de la musique*, du modèle. L'enseignant présentera le texte *Composer avec la mort* (Médam, 2006). Ce texte illustre les derniers moments de quelques grands compositeurs de musique savante occidentale dont Mozart, Bach et Beethoven, et de leurs créations à ce moment précis de leur vie. Comment vivent-ils ce moment ? Comment cette idée d'être si près de la mort se répercute-t-elle dans leur composition ? Cette activité amènera les élèves à réfléchir sur le lien qui existe entre la mort et la musique dans la musique savante occidentale. Les élèves auront à faire une recherche décrivant la relation qu'il peut y avoir entre la mort et la musique, mais dans le contexte de différentes cultures. Les élèves, en équipe de deux, auront à rédiger une affiche synthétisant les principaux éléments qui relient ou non la mort et la musique, et ce, dans une culture imposée par l'enseignant. Quel est le rôle de la musique dans le processus funèbre ? Quelle importance prend la musique dans les différentes étapes du processus ? Est-ce que les créateurs de ces musiques réagissent de la même manière que les compositeurs de musique savante occidentale ? Tant de questions qui aideront les élèves à comprendre la conception des termes *mort* et *musique* dans le contexte de différentes cultures. Ces informations devront être synthétisées sur une affiche qui sera, par la suite, exposée sur les murs de la classe. Cette affiche artistique devra refléter la conception que la culture imposée a, des termes de mort et de musique, autant par du texte que par des images. En plus de concevoir cette affiche, les élèves auront à trouver une pièce musicale représentant les informations mises en valeur sur ladite affiche. Enfin, les élèves viendront présenter leur affiche devant la classe. Ils auront également à faire entendre l'exemple musical choisi, à l'analyser et le commenter verbalement à leurs pairs.

La deuxième activité d'appréciation se déroulera à la quatrième étape soit du mois d'avril au mois de juin. Afin de réaliser cette activité d'appréciation, la seconde activité de création (expliquée ultérieurement) devra être complétée, car elle en sera le point de départ. En effet, les élèves auront à faire une analyse et une appréciation de la création collective réalisée en classe (activité de création numéro 2). Les élèves, en équipe de deux, auront à rédiger une analyse réflexive du processus de création. Comment ont-ils procédé dans la réalisation de cette création ? Ont-ils rencontré des difficultés ? Si oui, lesquelles ? Ils devront, par la suite, rédiger une courte critique du résultat final.

Interpréter. Durant l'année scolaire, les élèves ont à interpréter des pièces musicales à leur instrument, permettant d'aborder les dimensions *répertoire musical* et *objet musical* du modèle. Les élèves auront à jouer quatre pièces, soit deux avant Noël et deux après Noël. Tout le répertoire musical est choisi par l'enseignant. Afin de respecter la thématique de l'année, l'enseignant a décidé d'explorer avec les élèves des œuvres du répertoire en lien avec la mort. L'enseignant proposera à la première étape, en septembre, la pièce *Neil Gow's Lament* (Gow), à la deuxième étape, en octobre, la pièce *Pie Jesu* (Fauré), et enfin, à la troisième étape, en janvier, le deuxième mouvement de la septième symphonie (Beethoven). Les élèves présenteront les pièces de Gow, de Fauré et de Beethoven lors de la compétition. Enfin, une quatrième pièce sera présentée aux élèves par l'enseignant afin de clore l'année scolaire. Les élèves de la première secondaire rejoindront les élèves de la deuxième à la cinquième secondaire pour former le grand orchestre à cordes du collège qui interprétera la pièce *Pavane pour un infante défunte* (Ravel). Parallèlement à cette dernière pièce, l'enseignant présentera aux élèves un autre projet soit une pièce chantée arrangée pour une formation chorale. Cette pièce, *Amazing Grace*, chantée a cappella sera interprétée par les élèves de la première à la cinquième secondaire inscrits en musique orchestre à cordes.

Créer. Deux activités de création seront proposées aux élèves dans le but de développer trois dimensions, *idées au sujet de la musique*, *organisation sociale de la musique*, et *objet musical*, du modèle. Dans cette première activité de création, qui se déroulera à la première étape, l'enseignant proposera, aux élèves, de lire le poème *Le dormeur du val* d'Arthur Rimbaud. À la lecture de ce poème, les élèves, en équipe de quatre, seront invités à faire ressortir les deux grands thèmes constituant ce texte, soit l'homme et la nature. Puis, les élèves devront trouver des caractéristiques propres à chaque thème. L'homme m'inspire quoi ? La nature m'inspire quoi ? Une fois ces caractéristiques trouvées, les élèves devront décrire celles-ci musicalement; chaque thème évoquant un nombre de caractéristiques devra être représenté par un motif musical ou des éléments musicaux. Enfin, les élèves devront mettre ce poème en musique en faisant bien ressortir musicalement (par les motifs ou les éléments musicaux) les deux grands thèmes. Ils devront par la suite venir présenter leur création aux autres élèves de la classe, c'est-à-dire qu'un membre de l'équipe agira comme narrateur et les autres membres comme interprètes.

La deuxième activité de création se déroulera à la troisième étape. Cette activité s'inspire du jeu : le cadavre exquis. Ce jeu consiste à faire composer une phrase par plusieurs personnes sans qu'aucune d'elles ne puisse tenir compte de la collaboration ou des collaborations précédentes. L'enseignante distribuera donc des morceaux de casse-têtes géants aux élèves qui seront en équipe de deux. Chaque équipe aura à faire une tempête d'idées autour du mot « mort ». Qu'est-ce que ce mot inspire ? Puis, ceux-ci auront à créer huit mesures avec des règles très strictes (tonalité, métrique, note de départ, note de fin, etc.) s'inspirant de ce mot. Le but de ces règles très strictes est de pouvoir emboîter tous les morceaux du casse-tête à la fin du processus et d'obtenir une création collective qui pourra être enregistrée, si le temps le permet.

Afin de bonifier la planification *Mort et musique*, ou de mieux répondre aux questions des élèves, l'enseignant a jugé bon de dresser une liste de matériel d'accompagnement audio, visuel, audio-visuel ou écrit pouvant être également utilisé en complément des activités d'appréciation et de création proposées précédemment. Cette liste fournit un large éventail de pièces principalement audio, mais qui se diversifiera avec le temps, traitant de la mort. Certaines proviennent de la musique savante occidentale, d'autres de différentes cultures. Ces pièces ont été choisies dans le but de fournir aux élèves une illustration réaliste de la relation que peuvent avoir la musique et la mort. Voici au tableau 4.31, la liste de ce matériel.

Tableau 4.31

Liste du matériel audio, visuel audio-visuel et écrit complémentaire aux activités proposées dans la planification 3 : *Mort et musique*.

Titre	Compositeur/Auteur	Format	Provenance
Requiem (Introït)	J. Ockeghem	cd	Belgique
Castor et Pollux (acte II, scène 1)	J.P. Rameau	cd	France
Marche lugubre	F.J. Gossec	cd	France
Requiem en Ré m (Rex tremandae)	W.A. Mozart	cd	Autriche
Grande Messe des morts (Offertorium)	H. Berlioz	cd	France
Sonate no. 2 (Marche funèbre)	F. Chopin	cd	Pologne
Macbeth (acte IV, scène 5)	G. Verdi	cd	Italie
Carmen (acte 4 La mort de Carmen)	G. Bizet	cd	France
Le crépuscule des dieux (Marche funèbre de Siegfried)	R. Wagner	cd	Allemagne
Le tombeau de William Bird (The flute and the droome/Désert électrique/The marche to the fighte)	B. Fort	cd	France
Annonce du décès d'une femme	-	cd	Burkina Faso/Lobi

Chant d'obsèques	-	cd	Burkina Faso/Gan
Grandes funérailles	-	cd	Burkina Faso/Gan
Musique funèbre et chants de louanges	-	cd	Burkina Faso/Dyan
Lamentation	-	cd	Vietnam/Kinh
Chant funèbre	-	cd	Vietnam/Yao Noir
Invitation des convives	-	cd	Vietnam/thai noir
Imitation du spasme du sanglot	-	cd	Vietnam/Êdê
Lamentation	-	cd	Vietnam/Êdê
Cérémonie d'abandon du tombeau	-	cd	Vietnam/Jörai Hrap
Lamentation	-	cd	Indonésie/Île de Sulawesi
La musique & la mort (Thèm'Axe 6)	P. Kersalé	dvd	France
La musique & la mort (Thèm'Axe 6)	Ph. Gonin, P. Kersalé A. Michel	Livre	France

PROSPECTIVES ET CONCLUSION

Notre recherche a démontré que certains critères peuvent aider les enseignants à mieux sélectionner le matériel proposé en classe par une approche interculturelle de l'enseignement de la musique (orchestre à cordes). Dans cette partie, nous allons, dans un premier temps, aborder les perspectives quant à ces critères constituant notre modèle et permettant la sélection et/ou la création du matériel. En deuxième lieu, cette section propose une conclusion qui revient sur l'ensemble de notre démarche et sur les résultats obtenus.

Prospectives. Notre recherche qualitative et exploratoire a démontré que l'éducation musicale interculturelle ne suggère pas seulement d'acquérir des connaissances culturellement diversifiés, mais de percevoir ces contenus de connaissance comme des ressources et des défis stimulants à relever plutôt que des problèmes difficiles à résoudre (Ouellet, 1991; Abdallah-Pretceille, 2004). À titre d'exemple, la présentation de concerts serait une bonne occasion pour les acteurs de l'école de transmettre aux parents et à la communauté, leur conception de la diversité, permettant ainsi soit d'établir des passerelles culturelles entre l'école et la famille, soit d'atténuer des relations parfois difficiles (Inglis, 2009). Pour y arriver, il est important de mettre l'accent sur la nécessité d'élargir les contenus de cours afin que chaque communauté scolaire existe et soit prise en compte dans l'ensemble des activités scolaires autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe (Inglis, 2009). Notre recherche s'est donc inspirée de ces auteurs afin d'élaborer les critères constitutifs d'un cadre de référence permettant la sélection de pièces musicales et/ou la création de matériel didactique et/ou pédagogique dans une approche interculturelle de l'enseignement de la musique orchestre à cordes de la première secondaire. Les résultats obtenus ont convergé vers trois grands critères qui représentent notre modèle, c'est-à-dire, les trois compétences disciplinaires réordonnées du MELS (2006) : *apprécier, interpréter et créer*; les quatre dimensions du modèle Musique-Culture de Titon (2009) : *idées au sujet de la musique, organisation sociale de la musique, répertoire musical (plus spécifiquement le style) et objet musical*, ainsi que le développement de la compétence interculturelle (Lussier, 2008). Ce développement de la compétence interculturelle, qui inclut les contenus de *savoir, de savoir-faire* et de *savoir être* (Lussier, 2008), concorde tout à fait avec l'idée de Ouellet (1991) et

d'Abdallah-Pretceille (2004). En effet, l'élève apprend des contenus de *savoir* par l'acquisition de connaissances puisées dans différentes cultures, traditions, époques, esthétiques, mais aussi des *savoir-faire*, par la mise en application de ces connaissances (savoir-appris, savoir-ajuster et savoir-interagir) qui le confrontent à des façons de faire inattendues ou inusitées. Enfin, l'élève est invité à repousser ses propres limites en développant des contenus de savoir-être, qui relevant des domaines de l'affectif et du psychologique, lui permettront de développer des attitudes et des représentations mentales nécessaires pour créer sa propre vision du monde (Lussier, 2008).

Dans cette perspective, notre recherche visait trois enjeux : didactique et/ou pédagogique, socioculturelle et scientifique. D'abord, la pertinence est didactique et/ou pédagogique vu le manque de ressources pédagogiques et didactiques adaptées à l'enseignement de l'orchestre à cordes pour des élèves débutant leurs études secondaires en lien avec une approche interculturelle de l'éducation musicale. Puis, la pertinence est socioculturelle par la nécessité d'élargir les contenus musicaux dont les perspectives ne sont pas a-historiques et a-sociales mais bien circonstanciées et contextuelles parce que la musique est une activité organisée par des humains dont les manifestations et le phénomène sont universels. Enfin, la pertinence est scientifique par l'urgence de développer des contenus musicaux puisés dans différentes époques et des provenances variées.

C'est ainsi que nous avons tenté dans ce mémoire de combler le plus adéquatement possible ces trois pertinences en proposant au quatrième chapitre, trois planifications annuelles dont les contenus sont « socioculturellement et interculturellement diversifiés ». Par contre, malgré tous les efforts investis dans cette recherche, plusieurs choses restent à faire.

Dans un premier temps, il serait important d'élargir le concept de compétence interculturelle (pertinence scientifique). Lussier (2008) introduit la compétence culturelle afin que chaque individu soit encouragé à développer de façon indépendante cette compétence par le biais de contenus de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Or, dans la pratique de l'orchestre à cordes, l'interdépendance nécessaire pour réaliser l'activité collective est aussi importante que le développement de l'indépendance individuelle. Notre étude suggère donc d'amorcer une réflexion quant au développement de ces contenus de façon individuelle certes, mais aussi de façon collective.

Dans un deuxième temps, afin de combler le manque de ressources pédagogiques et/ou didactiques et dans le but de diversifier les contenus proposés aux élèves (pertinence didactique et/ou pédagogique et pertinence socioculturelle), il serait important qu'ethnomusicologues, enseignants, compositeurs, arrangeurs et/ou éditeurs unissent leurs expertises et leurs efforts afin de développer des pièces, arrangements ou projets musicaux destinés à l'orchestre à cordes et pouvant être joués par des élèves du secondaire.

Dans un troisième temps, il serait pertinent que ces mêmes musiciens collaborent à développer la qualité et l'accès à du matériel pédagogique et/ou didactique de qualité stimulant pour les élèves débutants du secondaire puisque le matériel demeure difficile à trouver sur le marché.

Dans un quatrième temps, dans le cadre de ce mémoire, nous avons dû restreindre nos choix et nos thèmes conformément au cadre de référence proposé. Bien sûr, la poursuite de notre travail amène à considérer le développement d'autres thèmes dont, entre autres, la place de la femme dans le domaine de la composition musicale.

Dans un cinquième et dernier temps, ce présent mémoire a été réalisé pour une classe de la première secondaire. La poursuite de cette réflexion et de ce travail vise à peaufiner ce modèle pour développer des contenus de savoir, des savoir-faire et des savoir-être à l'ensemble des classes orchestre à cordes de la deuxième à la cinquième secondaire en élaborant des activités d'appréciation, d'interprétation et de création incluses dans des planifications annuelles graduées d'un niveau à l'autre. Conséquemment, nous visons à poursuivre cette démarche dans un projet de doctorat en éducation à l'UQAM dès septembre 2011.

Conclusion. Ce mémoire a permis de dresser le portrait de l'enseignement de la musique plus spécifiquement de l'orchestre à cordes au Québec. Le premier chapitre a permis de faire un survol des changements socio-historiques dans le contexte pluriethnique du Canada et au Québec, du programme du MELS en enseignement de la musique au secondaire, de la formation des enseignants en musique, des débouchés professionnels, de la recherche en éducation musicale et du matériel didactique et pédagogique pour l'enseignement de l'orchestre à cordes. Le deuxième chapitre a permis de préciser les différents concepts, tels que l'éducation interculturelle, l'ethnocentrisme, l'enseignant

passer de culture et la compétence interculturelle, nécessaires à la compréhension du modèle que nous avons élaboré dans cette recherche. Le troisième chapitre a traité le « comment », c'est-à-dire la méthodologie de recherche par le contexte du projet, le type de recherche, la collecte de données, le traitement des données ainsi que les limites. Enfin, le quatrième et dernier chapitre a présenté, décrit et analysé chaque partition musicale choisie et chaque matériel d'accompagnement (audio, visuel, audio-visuel et écrit) choisi afin de constituer nos trois planifications annuelles et ce, dans l'optique d'une approche interculturelle de l'enseignement de l'orchestre à cordes. Nous, persistons à croire que les arts notamment la musique sont d'excellents outils pour sensibiliser les jeunes aux méfaits de la discrimination, de la non-tolérance, de l'injustice et du racisme.

De plus, en considérant que les jeunes passent la majeure partie de leur temps à l'école et compte tenu du fait que l'école du *vivre-ensemble*, est un lieu servant à instruire socialiser et qualifier, nous continuons à croire que l'école est « ce » lieu privilégié pour que l'élève puisse vivre le plus d'activités ou d'expériences possibles qui le mèneront vers une meilleure compréhension de l'*Autre*. Proposer aux élèves du matériel didactique et/ou pédagogique varié et choisi selon les critères énumérés dans le cadre de ce mémoire, permettrait, selon nous, de valoriser chaque élève en tant qu'individu membre actif et bâtisseur de ce groupe classe qui deviendra le quartier, le milieu de travail voire la société.

À titre d'exemple, la pré-expérimentation de ce mémoire, ayant pour thème *la dénonciation*, a permis d'amorcer une réflexion avec les élèves sur le rôle social du compositeur. Dans un contexte de dénonciation, le compositeur devient la voix d'un peuple, abandonnant même parfois son instrument traditionnel, pour se faire entendre du reste du monde, notamment des Occidentaux. Le compositeur joue donc un rôle primordial au sein d'une société, car il ne dénonce pas seulement pour dénoncer, mais bien pour faire changer les choses. En analysant les paroles des chansons présentes dans leur lecteur mp3, les élèves ont pris conscience de l'importance de celles-ci. Plusieurs élèves ont même avoué écouter beaucoup de musique, mais se soucier peu des paroles ou de leur signification. Les élèves ont par la suite poursuivi leur réflexion en portant le chapeau du compositeur. Les élèves de la classe devaient identifier une situation vécue à l'école et qui selon eux est insatisfaisante, la dénoncer, par le biais de la musique, non pas en visant quelqu'un, mais plutôt dans le but de faire changer les choses. Le projet a été un succès puisque les jeunes travaillaient à un projet

commun dans une approche inclusive. Les élèves ont fait face à des situations conflictuelles certes, mais ils ont su trouver les moyens pour remédier à ces situations de tension. Suite à ce qu'ils ont vécu en classe, nous avons observé que les élèves de ce groupe ne posaient plus le même regard sur ce qu'ils écoutaient. Nous espérons qu'à l'avenir les élèves écouteront, réfléchiront, questionneront davantage les musiques qui les « envahissent ».

Bien que cet exemple en soit un parmi tant d'autres, nous sommes conscients que la partie n'est pas gagnée et que le travail à faire doit être incessant pour arriver à respecter les différences, à se comprendre les uns des autres et à promouvoir la diversité culturelle. Nous sommes aussi conscients que cette démarche demande une grande implication et une grande ouverture d'esprit de la part de l'enseignant puisqu'il sera amené à sortir régulièrement de sa zone de confort.

Pour terminer, nous emprunterons les propos d'Émond (2011) qui, dans un texte lu avant la projection du film *20 h 17, rue Darling* à La Semaine internationale de la critique du Festival de Cannes, démontrent bien la pertinence socioculturelle de notre mémoire. Il raconte qu'une spectatrice est allée le voir après la projection de son film *La femme qui boit* pour lui dire : « Votre film est tragique, je le sais, mais j'entends l'accent et ça me donne envie de rire. »;

Et Émond de rétorquer :

La langue de ce film est une langue de pauvres. C'est la langue de gens dont les ancêtres se sont échinés pendant 300 ans sur des terres de misère à faire vivre des familles de 15 enfants. C'est la langue de gens dont les grands-parents sont montés à Montréal pour des salaires de famine dans des usines pour des patrons anglais qui les méprisaient. Cette langue a fait leur malheur et leur dignité. C'est la langue de ma mère et de mes grands-parents. Écoutez la musique. C'est beau et triste comme un *reel* irlandais. (p. 19)

Cet exemple démontre clairement et tristement le fait que les gens, et ce encore en 2011, ne sont pas sensibilisés à la diversité culturelle. Cette dame n'aurait probablement jamais émis ces propos, si elle avait été sensibilisée aux préjugés et à la discrimination dans un parcours scolaire empreint de contenus de cours diversifiés. Cette dame n'aurait également sans doute pas tenu les mêmes propos si elle avait, au fil de son parcours scolaire, développé la compétence interculturelle par le biais de mises en situation et d'activités multi- et interculturelles. Ces situations et ces activités lui auraient permis, d'une part, d'être sensibilisée aux autres et aux autres cultures et d'autre part d'intégrer et de respecter les valeurs des autres

qui découlent des différentes cultures constituant les différentes époques d'une société. Enfin, la lecture de ces propos nous encourage à poursuivre notre travail de sensibilisation à la richesse qu'apporte la diversité ethnoculturelle au Québec non seulement auprès des élèves mais aussi auprès d'acteurs scolaires tels que fonctionnaires du ministère de l'éducation, de directions d'école, de collègues-enseignants, de musiciens-éducateurs et de parents.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

Partitions musicales

- Anderson, L. *The Waltzing Cat*. Arr. J. Bullock. Belwin. USA, 1951
- Balmages, B. *Medieval Wars*. The F.J.H. Music Company Inc. USA, 2007
- Beethoven, L. V. *Seventh Symphony (2nd Mov.)*. Arr. D. E. Olah. MSB Publ. Co. USA, 1998
- Borodine, A. *Polovetzian Dance*. Arr. R. S. Frost. Kendor Music Inc. USA
- Caponegro, J. *Stings A-Struttin'*. Kendor Music Inc. USA
- Day, S. H. *Autumn Vows*. Grand Mesa Music Publishers. USA, 2009
- Day, S. H. *Tango d'amour*. Highland Etling Publishing. USA
- Fauré, G. *Pie Jesu (from Requiem)*. Arr. R. Meyer. Highland Etling Publishing. USA
- Frizzi, J. *La Casa De Cuerdas*. Kendor Music, Inc. USA
- Frost, R. S. *Noche Latina*. Kendor Music Inc. USA, 2008
- Frost, R. S. *Odds and Ends*. Kendor Music Inc. USA
- Frost, R. S. *Pizzicato Pizzaz*. Kjos Music Company. USA, 1991
- Gazda, D. *Banana Boogie*. Carl Fischer. USA, 2007
- Gow, N. *Neil Gow's Lament*. Arr. D. B. Monday. Highland Etling Publishing. USA, 2008
- Haydn, J. *Allegro Giocoso*. Arr. W. J. Halen. Wingert-Jones Music Inc. USA
- Longfield, R. *Momentum*. The F.J.H. Music Company Inc. USA, 2004
- Lucas, E. R. *Russian Polka*. Belwin. USA
- Mahler, G. *Adagietto from symphony No. 5*. Arr. C. L. Grusselle. Highland Etling Publ. USA
- Mancini, H. *Pennywhistle Jig*. Arr. J. Moss. Hal Leonard Corporation. USA, 1970
- Meyer, R. *Bio rhythms*. Highland Etling Publishing. USA, 2007
- Meyer, R. *Moonlight Tango*. Highland Etling Publishing. USA
- Monday, D. B. *Deep Sea Fandango*. Kendor Music Inc. USA
- Mozart, W. A. *Dance Suite*. Arr. T. Johnson. Kjos Music Company. USA
- Newbold, S. H. *Rhythms of Africa*. The F.J.H. Music Company Inc. USA
- Newbold, S. H. *The Wild Western Frontier*. The F.J.H. Music Company Inc. USA
- Perrault, M. *Boogie Blues*. Éditions Consonance. Québec, 1992
- Perrault, M. *Jacques et Pierrot*. Éditions Consonance. Québec, 1992
- Perrault, M. *Pythagore et Archimède, Two easy canons*. Éditions Consonance. Québec, 1992
- Perrault, M. *Symphonie de Montréal, Le Mont-Royal*. Éditions Consonance. Québec, 1993
- Perrault, M. *Valse espagnole*. Éditions Consonance. Québec, 1993
- Rachmaninov, S. *Russian Polka*. Arr. A. O. Davis. Great Works Publishing. USA, 2003
- Ravel, M. *Pavane pour un infante défunte*. Arr. J. Manookian. Windsor Editions. 2010
- Rich, M. A. *Bossa Nova Triste Shakin' and Eggs*. Kjos Music Company. USA, 2007
- Rodgers, F. M. *Picky Pizzicato*. Frank M. Rodgers Music. USA, 1989
- Scheidt, S., Attaignant, P., Byrd, W. & Schein, J.H. *Renaissance Suite*. Arr. V. Leidig. Highland Etling Publishing. USA, 1996
- Schafer, R.M. *MiniMusic*. Universal Edition. England. 1972
- Shaffer, D. *Bavarian Rhapsody*. The F.J.H. Music Company Inc. USA, 2005
- Sharp, K. *A Salty Sailor's song*. Music House String Publications. Australia
- Strauss, J. *Roses from the south waltzes*. Arr. R. England. Highland Etling Publishing. USA
- Traditionnelle. *Beaumont Rag*. Arr. T. McCarrick. Belwin, USA, 2009
- Traditionnelle. *Boogie Down To Arkansas*. Arr. F. J. Halferty. Kendor Music Inc. USA

- Traditionnelle. *Cantigas de Roda*. Arr. A. Balent. Carl Fischer. USA, 2008
- Traditionnelle. *Hopak Dance*. Arr. A. Dabczynski. Alfred Publishing Co. USA
- Traditionnelle. *Kalinka! The Little Snowball Bush*. Arr. S. Bernard-Stevens. Grand Mesa Music Publishers. USA, 2010
- Traditionnelle. *Lamplighter's Reel*. Arr. L. Conley. Hal Leonard Corporation. USA
- Traditionnelle. *L'Shana Haba'a*. Arr. L. Conley. Hal Leonard Coportation, USA
- Traditionnelle. *Shabbat Shalom*. Arr. S. C. Brown. Belwin, USA, 2009
- Traditionnelle. *Shamrock Polkas*. Arr. A. Dabczynski. Highland Etling Publishing. USA, 2008
- Traditionnelle. *Stompin' On The Housetop*. Arr. J. Caponegro. Kendor Music, Inc. USA
- Traditionnelle. *The Wraggle-Taggle Gypsies*. Arr. V. Croft. Carl Fischer, USA, 2007

Disques compacts

- Normandeau, R. (Compositeur). (1985-1986). La chambre blanche. Sur *Paranoïd Park*. Montréal, Québec, Canada : Virgin.
- Pow Wow (Interprète). (1992). Le lion est mort ce soir. Sur *Regagner les plaines*. France.
- Salvador, H. (Interprète). (1997). Le lion est mort ce soir. Sur *L'Indispensable*. France : E. Music

Documents audio-visuels

- Decouflé, P. (1993). *Le p'tit bal perdu*. Consulté le 07 03, 2011, sur Youtube : <http://www.youtube.com/watch?v=CE5QIg-hcEc&feature=fvsvr>
- HBO, H. V. (Producteur), Mc Nicholas, S. & Cresswell, L. (Réalisateurs). (2004). *Out Loud/Brooms* [Film]. USA.

Ouvrages de référence

- Aubert, L. (1995). *Les Ailleurs de la musique : paradoxes d'une société multiculturelle*. In La Musique et le monde Paris : Maison des cultures du monde.
- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle* (éd. 2e). Paris : Presses Universitaires de France.
- Akkari, A. J. & Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), pp. 147-170.
- Alvarez, K. (2009). *L'enseignement en milieu pluriethnique : une étude comparative de la perception des enseignants*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Arom, S. (2007). *La boîte à outils d'un ethnomusicologue*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Barraco, V. (1999). *Y a-t-il un âge idéal pour débiter le violon ou le violoncelle?* Mémoire de maîtrise, CEFEDM Rhône-Alpes, Lyon.
- Beaudry, N. (2002). Les pratiques musicales autochtones : une confluence de perspectives. Dans D. Lemieux, *Traité de la culture* (pp. 719-738)
- Benessaïeh, K. (2010). « Adieu, compétences transversales ». *La Presse* (Montréal), 9 septembre, p. A3

- Bensignor, F. (2002). *Avant-propos. In Les Musiques du monde, Paris : Larousse.*
- Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation.* Montréal, (Qué.) : Éditions Saint-Martin.
- Bissel, K., Hall, D & Orford, E.J. (2011). *Orff : « La méthode Orff ».* Consulté le 2 août 2011, sur L'Encyclopédie Canadienne/Encyclopédie de la musique au Canada : <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=Q1ARTQ0002658>
- Blacking, J. (1973). *Le sens musical.* Trad. de l'anglais par Éric et Marika Blondel. Paris : Les éditions de minuit.
- Boucher, P. P. (2004). *Les Nouvelles-Frances : la France en Amérique, 1500-1815.* Sillery : Septentrion.
- Boudet, A. (1973). Consulté le 15 juillet 2010, sur http://aboudet.chez-alice.fr/doc_musique/willems.html
- Bours, É. (2006, mars). *Musique et politique. Quand le chant est une arme. Hémisphère : Les migrations internationales* (31), [En ligne] <http://www.hemispheres.be/spip.php?article12>
- Bours, É. (2007). *Le sens du son : Musiques traditionnelles et expression populaire.* Millau, France : Fayard.
- Camilleri, C. & Cohen-Emerique, M. (1989). *La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir.* Dans *Le choc des cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 21-76). Paris : Collections Espaces interculturels.
- Carignan, N. (1994). *Pédagogie musicale et éducation interculturelle : matériaux pour une analyse critique.* Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Carignan, N. (2002). *L'auteur créateur : regards de compositeurs.* In *La place de l'Autre en recherche interculturelle.* Communication dans le cadre du congrès de l'ACFAS, 15 mai 2002, Québec.
- Carignan, N. (2003). *Thinking about Music : For a Construction of Meaning.* Dans D. S. Leong, *Musicianship in the 21st century : Issues, trends & possibilities* (pp. 39-50). Sydney, Australie : Australian Music Centre.
- Carignan, N. (2005). *Est-ce que la musique est a-culturelle et a-sociale? La revue des musiciens éducateurs du Québec, 19 (2).*
- Collège Regina Assumpta. (2002). *L'enfant et le sculpteur.* Projet éducatif.
- Collès, L. (2008). *Récit de voyage et pédagogie interculturelle.* Consulté le 3 juillet 2010, sur <http://alainindependant.canalblog.com/archives/2008/08/20/10284939.html>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse Québec. (2009). *Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation à l'inclusion.* Québec.
- Confédération des syndicats nationaux. (2005). *La déconfessionnalisation du système scolaire : un dernier pas à franchir.* Mémoire de la CSN sur le projet de loi 95, Montréal.
- Cornille, M. (2011). *Martenot : « Introduction et diffusion de la méthode de ce nom au Canada ».* Consulté le 2 août 2011, sur L'Encyclopédie Canadienne/Encyclopédie de la musique au Canada : <http://thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=Q1ARTQ0002226#ArticleContents>
- Dagri, P. (2004). *Musiques traditionnelles et modernes : des concepts et de la problématique du développement des musiques africaines à l'ère de la globalisation.* Dans Mukala, K.N

- & Malonga, A.N., *Itinéraire et convergences des musiques traditionnelles et modernes d'Afrique* (pp. 375-386)
- Dauphin, C. (1983). *La chanson haïtienne folklorique et classique*. Montréal : SRDMH.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme la culture comme distance et mémoire*. Montréal Éditions HMH.
- Émont, B. (2011). *Il y a trop d'images, textes épars 1993-2010*. Montréal : Lux Éditeur.
- Ferland, M. (1987). *La loi 101 et l'école primaire à la clientèle pluriethnique. Perceptions des intervenants*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Gaudet, D., Gonin, P., Kersalé, P., Michel, A. & Ségui, F. (2007). *Thèm'Axe 4 la danse*. Lyon : Lugdivine.
- Gaudet, É. (2005). *Relations interculturelles. Comprendre pour mieux agir*. Québec : Éditions Thompson/Groupe Modulo.
- Gonin, P., Kersalé, P. & Michel, A. (2008). *Thèm'Axe 6 la musique & la mort*. Lyon, France : Lugdivine.
- Gouvernement du Québec : Immigration et Communauté culturelles. (2009). *Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2006 : caractéristiques générales*. Recensement de 2006. Données ethnoculturelles, Direction de la recherche et de l'analyse prospective.
- Gouvernement du Québec : MELS. (2005). *Le renouveau pédagogique ce qui définit le « changement », préscolaire, primaire, secondaire*.
- Gouvernement du Québec : MELS. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations les compétences professionnelles*.
- Gouvernement du Québec : MELS. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*.
- Gouvernement du Québec : MELS. (2008). *Déclaration pour l'effectif jeune en formation générale (DCS)*.
- Gouvernement du Québec : MELS. (2010). *Matériel didactique approuvé pour l'enseignement secondaire : Ensembles didactiques 2010-2011, Programme de formation de l'école québécoise*. Bureau de l'approbation du matériel didactique. Direction des ressources didactiques.
- Gouvernement du Québec : MEQ. (1996). *Déclaration de fréquentation scolaire*. Direction générale des ressources informationnelles 1995-1996.
- Gouvernement du Québec : MEQ. (2010). *Déclaration de fréquentation scolaire*. Direction générale des ressources informationnelles 2006-2007.
- Harvey, F. (1987). La question de l'immigration au Québec. Genèse historique. Dans *Conseil de la langue française, Le Québec français et l'école à clientèle pluritethnique* (pp. 1-56). Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Inglis, C. (2009). *Planifier la diversité culturelle*. Paris : UNESCO.
- Laberge, H. (2005, hiver). Confessionnalité et laïcité dans l'histoire du Québec. *Cité laïque* (3), pp. 20-26.
- Laperrière, A. (1984). L'intégration scolaire d'enfants d'immigrants-e-s en milieux populaires montréalais : vers une autre école ? Dans *Problèmes d'immigration* (pp. 91-113). Éd. par le département de sociologie de l'UQAM.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (éd. 3e). Montréal et Paris : Éditions Guérin et Eska.

- Leonhard, C. (1989). Music Education : A unifying force with social significance. Dans P. M. Shand & T. Rice. Institute for Canadian Music, Faculty of Music, University of Toronto (Éd.), *Multicultural music education the 'Music means harmony' workshop*. Toronto. (pp. 3-7)
- Linteau, P.-A. (1982). La montée du cosmopolitisme montréalais. *Questions de culture* (2), pp. 23-54.
- Lussier, D. (2008, décembre). Enseigner la compétence de communication interculturelle : une réalité à explorer. *Vie Pédagogique : Le français : enjeu social, trésor culturel* (149), pp. 70-76.
- Médam, A. (2008). Composer avec la mort. *Frontières*, 20 (2), pp. 100-106.
- Menuhin, Y. (1987). *La leçon du maître*. Paris : Éditions Buchet/Chastel.
- Menuhin, Y. (1995). *L'art de jouer du violon*. Paris : Éditions Buchet/Chastel.
- Morin, A. (2006, 18 mars). Historique de la déconfectionnalisation des écoles québécoises. *Le Soleil*, D2-D3.
- Nettl, B. (1985). *The Western Impact on World Music : Change, Adaptation and Survival*. New York : Schirmer Books.
- Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions : Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Press, University of Illinois (Éd.) Urbana and Chicago.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. L'Harmattan.
- Pagé, M. (2006). Politique linguistique québécoise et diversité linguistique de la population. *Actes du Séminaire de Bruxelles Langue française et diversité linguistique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Registrariat de l'UQAM. (2009). *Baccalauréat en musique concentration Enseignement*. Consulté le 15 janvier 2010, sur <http://www.registrariat.uqam.ca>
- Rimbaud, A. (1984). *Poésies Une saison en enfer*.
- Rousseau, G. (2006). *La nation à l'épreuve de l'immigration*. Québec : Éditions du Québécois.
- Statistique Canada. (2006). *Recensement de 2006*. Compilation spéciale du MRCI.
- Terry, D. (2007). *MUSIQUE ET DANSE* Extrait du court métrage BROOMS.
- Titon, J. T. (2009). *Worlds of Music : An Introduction to the Music of the World's Peoples*. USA : Schirmer.
- Trudel, L., Simard, C. & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? Dans François Guillemette, C. Baribeau, & A. Association pour la recherche qualitative (Éd.), *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure*. Montréal. (pp. 38-45)
- Université Laval. (2010). *Baccalauréat en enseignement de la musique*. Consulté le 27 juillet, 2011, sur <http://www.mus.ulaval.ca/programmeBEM.htm>
- Université McGill. (2009). *Bachelor of Music and Bachelor of Education Concurrent Program*. Consulté le 15 juillet 2010, sur <http://coursecalendar.mcgill.ca/ug200910/wwhelp/wwhimpl/js/html/wwhelp.htm#hrep=UGMusic0910.14.45.html#380058>
- Vanderspar, É. (s.d.). *Manuel Jaques-Dalcroze : Principes et Recommandations pour l'enseignement de la rythmique*. Trad. de l'anglais par Geneviève Rawat.
- Zakharthouk, J.-M. (1999). *L'enseignant un passeur culturel*. Paris : ESF.